

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Taís Pereira Flôres

A (DES)VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:

UMA ANÁLISE SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
A PARTIR DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL DE 1954
E DA *EXPERIÊNCIA* DA DEPUTADA SUELY DE OLIVEIRA

Porto Alegre

2018

TAÍS FLÔRES

A (DES)VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:

Uma análise sobre a profissionalização e a valorização do magistério a partir do Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul de 1954 e da *experiência* da Deputada Suely de Oliveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nalú Farenzena

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre, 1º semestre de 2018.

CIP - Catalogação na Publicação

Pereira Flôres, Taís
(DES) VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: Uma análise sobre a profissionalização e a valorização do magistério a partir do Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul de 1954 e da Experiência da Deputada Suely de Oliveira / Taís Pereira Flôres. -- 2018. 165 f.
Orientadora: Nalú Farenzena.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, , Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. História da Educação. 2. Magistério. 3. Profissionalização. 4. Experiência. I. Farenzena, Nalú, orient. II. Título.

Taís Pereira Flôres

A (DES)VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:

Uma análise sobre a profissionalização e a valorização do magistério a partir do Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul de 1954 e da *experiência* da Deputada Suely de Oliveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 20 julho 2018.

Profª. Dra. Nalú Farenzena (orientadora)

Prof. Dr. André Luiz Paulilo – Unicamp

Profª. Dra. Terciane Ângela Luchese – UCS

Profª. Dra. Neusa Chaves Batista – PPGEDU-UFRGS

Para Elza, Ésio e Thiago, minha base fundamental de amor e docência.

Para todas e todos os docentes adoecidos no exercício de suas funções.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, demonstrar gratidão, é um momento de reconhecer e pontuar pessoas e situações sem as quais eu não concluiria esse processo formativo. Afirmando que a trajetória que me trouxe até esse momento é amplamente recheada pela instituição escolar; mas, ainda antes do ingresso formal na escola, a vivência no ambiente doméstico foi possibilitadora do percurso como aluna. Agradeço, então, a meus pais, Ézio e Elza, professores públicos desde 1984. Admiro-os pela persistência nesse árduo trabalho, pela constante produção do melhor na docência que sempre vi em vocês. Agradeço pelo quadro-negro no quarto, pelas histórias contadas antes de dormir, pelas idas a teatros, cinemas, museus, bibliotecas; agradeço pelos livros, presença constante em casa. Imensamente, agradeço pelo maciço incentivo para realizar pesquisas científicas, iniciadas na adolescência. Agradeço pelos capitais cultural, escolar, social que me foram ofertados e que hoje me permitem ser professora e pesquisadora. Agradeço a meu irmão Thiago, hoje licenciando, pelos diálogos todos que possibilitam pensar a educação na materialidade em que vivemos. Tenho certeza que também serás um excelente professor!

Agradeço às instituições escolares por cujos bancos passei. Todas públicas e estaduais, sei que tinham como objetivo ofertar vivências escolares de qualidade, no melhor de suas condições. Desde as escolas da minha cidade de origem até as vivências na UFRGS, o objetivo empenhado de fazer o melhor com o investimento público é sabida constância, que busco também realizar através da atuação como docente ou na produção de conhecimento sobre a escola e o magistério públicos. Agradeço também as escolas, sempre públicas, onde me constituí docente através da prática e que me permitiram vivenciar, compreender, verdadeiramente experimentar a densidade do trabalho docente.

Agradeço às minhas professoras e aos meus professores, presentes na trajetória desde a pré-escola até a Pós-Graduação. Neste ponto, agradeço imensamente a Professora Nalú Farenzena, pela acolhida, apoio, leitura, orientação. Especialmente, agradeço à Professora Natália Gil: nossa parceria ao longo dos últimos cinco anos é indispensável na realização da minha formação como professora e pesquisadora – mas, mais do que isso, na constituição da forma de ver a escola, a universidade, o mundo. Os abraços e sorrisos abundantes, a parceria na hora do choro, a mão dada para trilhar a existência como docente e indivíduo são constitutivos do meu amor pedagógico por ti. A sororidade foi e é elemento-chave da trajetória que compartilho contigo; obrigada pela possibilidade de vislumbrar caminhos, de contar com tua parceria constante, por me sentir partícipe e valorizada na construção do conhecimento. Agradeço também ao Professor Cícero e à Professora Vera Mossmann, pelos incentivos nos primeiros passos como pesquisadora na área da educação.

Aos camaradas, companheiras e companheiros agregados nessa trajetória, minha gratidão! Camaradas de Juventude LibRe e antigos companheiros de Diretório Acadêmico, vocês me auxiliaram a compreender que a realidade é possível de mudar – afinal, se o presente é de luta, o futuro nos pertence! Também agradeço às integrantes do *Comitê Central Femilindo* – as discussões de gênero em nosso círculo foram de fundamental importância para construir o olhar apresentado nessas páginas. Na vivência através da academia, as e os colegas de ESHE me ensinaram a potência do trabalho em grupo. Obrigada pelos ensinamentos e pelos conhecimentos adquiridos na parceria!

Agradeço imensamente a Paula Agliardi e Priscila von Dietrich, pela amizade, companheirismo, por todas as conversas – fossem teóricas ou empíricas –, por todo o apoio ao longo dos anos de amizade. À Maitê, que compartilha a vida comigo há tanto tempo, agradeço pela manutenção da potência de vida e pelo teu atravessamento em tantas experiências vividas! Obrigada por estar sempre aqui. Também, meu muito obrigada à Letícia Gomes, partícipe dessa trajetória.

Na trajetória dos últimos dois anos, agradeço imensamente ao Leonardo: tua calma e tranquilidade nesse tempo foram marcantes e me auxiliaram a compreender tempos e ritmos da experiência compartilhada. Obrigada pelo ouvir, pelo sorrir, pelo teu ser e estar. És parte intrínseca dessa caminhada!

[...]

Ela refletiu:

– O que realmente me agradou em seu discurso foi o fato de que você parece admitir que as pessoas existem uma a uma, cada uma por si e não apenas em grandes massas.

– As massas são constituídas de indivíduos que existem um a um; não é o número que importa.

Simone de Beauvoir – O sangue dos outros

RESUMO

A profissionalização da docência, elemento partícipe dos processos de racionalização e modernização da escola e da sociedade, é entendida como um percurso sócio-histórico que apresenta como eixo a busca por um *status* social de profissão ao magistério. Dessa forma, o presente trabalho apresenta e analisa a Lei nº 2.338/1954, primeiro Estatuto exclusivo ao magistério estadual do Rio Grande do Sul, importante momento na profissionalização da categoria docente sul-rio-grandense. Para tal, analisou-se o texto a partir das discussões de Pierre Bourdieu a respeito do Estado, bem como as construções teóricas de E. P. Thompson sobre a Lei e suas ferramentas de legitimação simbólica. O estudo realizado a partir do Estatuto de 1954 apontou que, mesmo com os avanços na profissionalização da docência materializados no texto legal, houve a permanência de elementos que remetem à docência como ação vocacionada, hierarquização entre os âmbitos público e privado, vinculação entre magistério e gênero feminino, interferência estatal na experiência docente, o que implicou em oposições à profissionalização da categoria docente, atuando de forma contrária à valorização social do magistério. A fim de observar as possibilidades de atuação do magistério na busca pela profissionalização da categoria, bem como a atuação das categorias de Estado na experiência do professorado, foi utilizado o conceito de *experiência* de E. P. Thompson e tomado como fonte o documento “Suely de Oliveira: Perfil Biográfico, Depoimentos e Discursos (1915-1994)”. Suely de Oliveira foi professora estadual e a primeira mulher deputada sul-rio-grandense, eleita em 1950. A partir da análise dos discursos proferidos pela Deputada, percebeu-se a inserção na Assembleia Legislativa das discussões sobre profissionalização do magistério partindo da compreensão da docência como ação vocacionada, para posteriormente pontuar os debates sobre carreira e remuneração a partir de marcos racionais. Suely de Oliveira apresentou reivindicações do magistério estadual gaúcho pela necessidade de elaboração de um Estatuto exclusivo à categoria docente, bem como modos de avaliação dos docentes a partir de referências racionais e burocráticas. Ainda, ao proceder a análise dos depoimentos produzidos sobre a Deputada por seus contemporâneos, foi possível perceber que as categorias afirmadas sobre o magistério e o feminino, como paciência, abnegação, moralidade e atuação no espaço doméstico formaram características legitimadoras da atuação política de Suely de Oliveira.

Palavras-chave: Magistério. Profissionalização. Valorização. Estatuto. Experiência.

FLÔRES, Taís Pereira. **A (des)valorização do magistério:** Uma análise sobre a profissionalização e a valorização do magistério a partir do Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul de 1954 e da *experiência* da Deputada Suely de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Educação), 164 p. Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

The professionalization of the teaching, an element that is part of the process of the rationalization and modernization of the school and the society, it's understood as a socio-historical process which present as an axis the search for a social status as profession to the state teaching. Thereby, the aim of this study is to score the Law 2338/1954, the first exclusive Statute to the Teaching of the State of Rio Grande do Sul, as a mark in the professionalization of the state teaching. For this purpose, the text is analyzed based on Pierre Bourdieu discussions about The State as well as the theoretical constructions from E. P. Thompson on The Law and its tools of legitimacy symbolic constructions. As the results of this work, it is signalized that, even with some advances in the professionalization of the teaching materialized by the Statute, repeated elements that refer to teaching as a devoted action, ranking between the public and the private sphere, the link between teaching and female gender cause oppositions to the professionalization of the teaching category, acting in a contrary way to the social valorization of the teaching. In order to make an observation about the possibilities of the action on teaching of the in the searching for the professionalization of the category, as well as in the State categories in the teaching experience, it was used the concept of experience from E. P. Thompson and was taken the text "Suely de Oliveira: Perfil Biográfico, Depoimentos e Discursos (1915-1994)" as a source. Suely de Oliveira was a state teacher and the first congresswoman from Rio Grande do Sul, elected in 1950. It was noted, from the analysis of the Congresswoman speeches, an insertion about professionalization of the Teaching starting from the teaching comprehension as a devoted action, to subsequently point out debates about professional career and remuneration from rational frameworks. Suely de Oliveira presented demands of the state teaching for a strong need to construct an exclusive Statute to the teaching category, as well as forms of evaluation of the teachers from the rational and bureaucratic references. Furthermore, proceeding the interview analyses produced by her contemporaries about the Congresswoman, was possible to tell that the features said about the Teaching and the feminine, as patience, self-denial, morality and acting in the household spaces had formed features of legitimacy in the Suely de Oliveira political activity.

Keywords: Teaching. Professionalization. Valorization. Statute. Experience.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 A (des)valorização da docência como objeto de estudos: considerações acerca do objeto e temática de pesquisa.....	14
1.2 Objetivos	19
1.3 Estrutura da pesquisa.....	19
2. MAGISTÉRIO.....	22
2.1 Sócio-História da Profissionalização Docente.....	23
2.2 Magistério: trabalho de mulher.....	31
3. ESTATUTO.....	42
3.1 O <i>Estado</i> como categoria de análise: sob as lentes de Pierre Bourdieu.....	42
3.2 A <i>Lei</i> como objeto de estudos: sob as lentes de E. P. Thompson.....	45
3.3 Reflexão, localização e descrição da fonte.....	48
3.4 Lei n.º 2338, de 25 de janeiro de 1954: Estatuto do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul.....	56
3.5 Considerações Parciais.....	75
4. MULHER, PROFESSORA, DEPUTADA SUELY DE OLIVEIRA	79
4.1 <i>Experiência</i> a partir de Edward Palmer Thompson.....	79
4.2 Descrição da Fonte.....	81
4.3 <i>Suely de Oliveira</i>: apresentação e trajetória profissional.....	87
4.3.1 <i>Suely de Oliveira</i> e a <i>Experiência Docente</i>	92
4.3.2 <i>Suely de Oliveira</i> e a <i>Experiência na Assembleia Legislativa</i>	104
4.4 Considerações Parciais.....	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118

REFERÊNCIAS

ANEXO

Anexo A – Organização cronológica dos discursos proferidos por Suely de Oliveira e transcritos no documento “Suely de Oliveira: Perfil Biográfico, Depoimentos e Discursos (1915-1994)”

APÊNDICE

Apêndice A – Descrição da Lei n.º 1751, de 22 de fevereiro de 1952 – Estatuto do Funcionário Público Civil do Estado do Rio Grande do Sul

1. INTRODUÇÃO

Indagar acerca do processo de valorização e desvalorização da docência, propondo observar e compreender esse assunto pela pesquisa acadêmica, decorre diretamente da minha inserção política e profissional. Pedagoga egressa da escola e da universidade públicas, professora atuante durante dois anos em escolas municipais da Região Metropolitana de Porto Alegre – ambas periféricas –, filha de professores públicos que iniciaram há 34 anos suas carreiras no Magistério: a experiência acerca do *ser* docente e suas práticas, a incorporação e operacionalização da taxonomia escolar transpassa e ultrapassa minhas vivências domésticas, escolares e profissionais.

A percepção social a respeito da materialização da (des)valorização da docência, bem como suas práticas, permeiam, por diversas frentes, minha vida cotidiana. Como filha de professores, tive uma vivência hiper-escolarizada, constituindo meu *habitus*¹ primário em ambiente hibridizado entre escola e casa, potencializado pelo antecipado ingresso formal na escola institucionalizada. Como aluna, vivenciei o peso de ter sido proibida pelos meus pais de ingressar no Curso Normal como estudante de ensino médio; posteriormente, inclusive já licencianda em Pedagogia, fui orientada a buscar outra profissão, sob a justificativa de que almejavam para mim uma vida melhor do que aquela vivida por eles. Tais vivências me fizeram desde cedo refletir sobre a imagem desvalorizada da profissão docente.

Minha percepção sobre a docência se deu, como estudante, cruzando a contradição de ser constituída pela escola, seguir os estudos voltados para o ambiente escolar através da Licenciatura em Pedagogia e Mestrado Acadêmico em Educação e, concomitantemente, (provavelmente em decorrência dessa mesma construção pessoal) tecer críticas à escola, suas práticas, espaços e ações dos agentes. Similarmente/paralelamente, ainda na qualidade de discente, mas já no nível de Pós-Graduação, fui tocada pela reprimenda explícita, que partia de alguns docentes e colegas, por seguir atuando na Educação Básica, o que me fez perceber representações sobre a docência e o trabalho docente que corroboraram minha compreensão de desvalorização da docência, potencializada quando se refere à educação básica. E, ainda, como professora, percebi dificuldades na continuidade de estudos e aprimoramento das práticas, tendo em vista que meu salário não era suficiente para manter um turno de trabalho e outro de estudos². A constituição do valor da docência, na percepção construída a partir do trabalho docente, também se fez presente ao ouvir colegas reproduzindo discursos que

¹ De acordo com Bourdieu (2008, p. 42) “Os ‘sujeitos’ são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação.”

ratificam a desvalorização da docência, mesmo que em suas palavras carreguem boas intenções!

Todavia, não somente das vivências subjetivas me constituí como pesquisadora voltada para a História da Educação e, mais precisamente, para a História da Profissão Docente. Durante a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), minha inserção no ESHE (Grupo de Estudos Sócio-Históricos sobre a Escolarização) e sob orientação da Professora Dra. Natália Gil, na condição de Bolsista de Iniciação Científica³, guiaram minha trajetória até o ingresso na Pós-Graduação, no nível de Mestrado Acadêmico.

Como resultado de uma participação de dois anos nos grupos de estudos, pesquisa e orientação da professora Natália Gil, o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) materializou os encaminhamentos de pesquisa que tornaram possível a proposição da pesquisa de Mestrado. O TCC, denominado *Categoria Docente Municipal: remuneração, carreira e profissão (São Sebastião do Caí/RS – 1932-1961)* e apresentado ao fim do curso de Licenciatura em Pedagogia, apresentou a constituição da categoria profissional docente no município de São Sebastião do Caí. Naquela pesquisa de graduação, foram analisados os pagamentos destinados às e aos docentes caienses, bem como as trajetórias individuais e as possibilidades coletivas de carreira. A partir das lacunas apresentadas no desenvolvimento do TCC e das perguntas feitas às fontes e aos resultados de pesquisa, busquei dar seguimento à investigação. Propus para pesquisa em nível de pós-graduação observar o Magistério estadual sul-rio-grandense, atentando às permanências na constituição do valor (e, concomitantemente, desvalor) material e simbólico atribuído ao magistério.

Já inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS, no primeiro ano de curso e através das vivências e estudos propostos pelas disciplinas e Seminários Especiais, as problemáticas e construção da pesquisa avançaram. O Seminário Avançado “Sociologia da Educação: aportes teórico-metodológicos – a partir de Pierre Bourdieu para o estudo de temas da educação”, ministrado pela Profa Célia Caregnato, bem como o Seminário Especial “A Modernização Conservadora na Educação”, ministrado pelos Prof. Michael Apple e Prof. Luís Armando Gandin, foram basilares na estruturação teórica e conceitual desta proposição de pesquisa. Não menos importantes foram os Seminários

² Entre os meses de agosto/2017 e julho/2018, fui bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

³ Antes de trabalhar com a Professora Natália Gil, fui bolsista de Iniciação Científica sob orientação da Profa. Dra. Luciana Piccoli entre os meses de agosto de 2011 e abril de 2012, na pesquisa “Letramentos Múltiplos: entre a escola e a rua”, na modalidade PROBIC/FAPERGS-UFRGS.

Avançados “Introdução à Pesquisa em Trabalho e Educação” (Profa. Maria Clara Bueno Fischer, Profa. Conceição Paludo, Prof. Johannes Doll, Prof. Jorge Ribeiro), “Estado, Sociedade e Políticas Sociais” (Profa. Vera Peroni) e “Pressupostos de um pensar Intercultural: do ser ao estar latino-americano” (Profa. Magali Menezes), que propuseram e se somaram à construção da pesquisa com ferramentas metodológicas, construção do olhar nas relações dos sujeitos individuais e coletivos (sob análise vinculada a Thompson) em rede e proposição de pensares epistemológicos, respectivamente.

A banca de qualificação do projeto de pesquisa, composta pela Profa. Dra. Nalú Farenzena⁴ e pela Profa. Dra. Terciane Luchese sugeriu alterações na proposição de pesquisa. A investigação projetada inicialmente discorreria sobre carreira e remuneração de professores públicos, pensando os magistérios estadual sul-rio-grandense e municipais de Porto Alegre e São Sebastião do Caí. A partir das considerações da banca, direcionei a pesquisa para o magistério estadual gaúcho, com foco em processos de profissionalização e desvalorização dessa categoria profissional. A pesquisa propriamente dita, realizada e apresentada nesta Dissertação, concretizou-se durante o segundo ano de curso (entre agosto de 2017 e julho de 2018), quando foram realizadas delimitações, incursões nas fontes, aprofundamento teórico-metodológico e escrita dos capítulos.

Dentre as atividades realizadas durante o último ano, menciono que no mês de outubro de 2017 participei do “I Seminário Historiar a Educação: Repetência, Evasão e Fracasso Escolar no Brasil” realizado na Universidade Estadual de Campinas, integrando o momento de apresentação de trabalhos e as reuniões do grupo de pesquisa nacional, vinculado à pesquisa “A escola obrigatória e seus alunos: acesso, permanência e desempenhos (1870-1970)”, sob coordenação da Profa. Dra. Natália Gil. Incidindo diretamente sobre a realização da pesquisa e apropriando as vivências possibilitadas pelo curso, a disciplina “A Poética do Letramento”, cursada durante o segundo semestre de 2017, foi importante para pensar a produção escrita da pesquisa. Durante o primeiro semestre de 2018, compareci à palestra proferida pelo Prof. Dr. Michael Apple, realizada pela Faculdade de Educação. Além disso, no último semestre de curso, participei do Seminário Avançado “Planos de Educação em Debate”, ministrado pela Profa. Dra. Nalú Farenzena, ampliando as discussões sobre valorização e desvalorização do magistério a partir das construções teóricas elaboradas pela área do conhecimento voltada ao estudo de políticas públicas.

⁴ No período correspondente entre agosto de 2016 e dezembro de 2017, estive sob orientação da Profa. Dra. Natália Gil. A partir do desligamento dessa professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (por solicitação da docente), a Profa. Dra. Nalú Farenzena assumiu a orientação deste mestrado acadêmico.

1.1 A (des)valorização do magistério como tema de estudos: considerações iniciais

É, por exemplo, sabida a falta de estabilidade dos professores, mormente nas aulas rurais, várias causas atuam nesse sentido, não sendo a menor a exiguidade dos vencimentos (*Relatório apresentado ao presidente do Estado do Rio Grande do Sul*, 09/09/1912, p. ix).

A expectativa é de que até 2020, sexto ano da vigência da lei do Plano Nacional de Educação (PNE), os salários dos professores da educação básica pública estejam equiparados aos salários de outros profissionais com escolaridade equivalente (“Entenda como é calculado o piso dos professores da educação básica”, *Jornal Correio do Povo*, 14/01/2017).

Na imprensa, nas escolas de Educação Básica, no meio acadêmico ou no senso comum, uma fala compartilhada se apresenta: o magistério é uma categoria profissional desvalorizada. Reitera-se que é preciso valorizar, reconhecer mais e melhor o trabalho realizado pela categoria docente. Tais falas são recorrentemente marcadas pela compreensão de que *valorizar o magistério* parte, primordialmente, de uma melhor remuneração, justificada tanto pela formação acadêmica exigida dos professores quanto pela densidade e natureza do trabalho que realizam.

É para tentar compreender o presente que proponho voltar os olhos para o passado: tomando como pressuposto que a desvalorização da docência não é uma realidade estática, mas sim passível de apresentar mudanças, busco indícios do processo histórico que resulta na (des)valorização do magistério. Assim, na presente Dissertação pretendo discutir as condições de profissionalização do magistério sul-rio-grandense na primeira metade do século XX, com ênfase para o ano de 1954. A pesquisa histórica, proposta aqui como viés teórico-metodológico, direciona a forma como se observa o passado: tenta-se compreender o passado em seu próprio tempo (Prost, 2008, p. 114), para entender os acontecimentos atuais com base nas possibilidades apresentadas no período histórico em questão.

Para conhecer o processo que produz o tensionamento entre *magistério* e *valorização*, é necessário que se compreenda a sociedade em que essa categoria profissional está inserida. Por isso, soma-se à discussão o processo histórico de consolidação de projetos político e

societário baseados nos ideais interdependentes de Capitalismo e Modernidade. Referente ao período histórico e recorte geográfico analisado, cabe também pensar a partir da Proclamação da República do Brasil (1889) e a constituição do Estado federativo brasileiro. Nesse sentido, um ponto essencial para discutir a educação no século XX firma-se no Estado. Chave de entendimento desta pesquisa, a centralidade do Estado na pesquisa se dá por entendê-lo como estrutura social, espaço legitimado de ação política, detentor de meios de violência (física e simbólica) legítimos (Bourdieu, 2014). Também, por compreender que é inserida, no Estado, a temática da educação, em suas agendas, discursos e práticas; dessa forma, a categoria docente é localizada dentro das estruturas do Estado, por isso é importante tê-lo em conta como essencial para discutir a valorização do magistério. Durante a Modernidade, houve a institucionalização da educação através das escolas, legitimadas e regulamentadas pelo Estado; a instituição escolar ganhou contornos de produtora e inculcadora da educação e cultura legítimas (Bourdieu, Passeron, 2011), sendo naturalizada como instituição fundamental da sociedade (Varela, Alvarez-Uria, 1992, p. 68).

As particularidades históricas sul-rio-grandenses no período estudado demonstram uma incisiva presença do ideário positivista no estado (Louro, 1986a), nos âmbitos social, político e econômico. O positivismo, como ideário dominante na Primeira República sul-rio-grandense, atuou de forma a instaurar um projeto de modernização conservadora na sociedade (Corsetti, 2008). A respeito da modernização conservadora, Bóris Fausto (2000, p. 357) afirma que essa era uma perspectiva sob a qual “cabia ao Estado organizar a nação para promover dentro da ordem o desenvolvimento econômico e o bem-estar geral”. Nesse projeto de modernização, a racionalidade era um objetivo perseguido por seus proponentes (Corsetti, 2008) e a ciência era entendida como uma das bases da sociedade positivista (Louro, 1986a). Na busca pela racionalidade, a escola pública primária foi instrumento utilizado para a construção do projeto societário pautado pelo positivismo (Corsetti, 2004).

Como instituição estatal inserida no projeto de modernização conservadora, a escola baseia seus preceitos na cientificidade de suas práticas e dos conteúdos ensinados. O processo histórico de conformação racional da instituição escolar e de seus componentes demandou diferentes frentes de atuação dos agentes: era necessário racionalizar não somente os conteúdos ensinados, pautando-os pela ciência, mas também as formas de ensinar, os agentes do ensinar, a construção do espaço escolar, os limites e possibilidades de agência dentro desse espaço (Souza, 2006). Através da repetição desse conjunto de práticas inculcadoras da racionalização na vivência dos indivíduos, essas ações oriundas do Estado tornaram-se

estruturas mentais (Bourdieu, 2014, p. 37), sendo legitimadas pela prática dos diferentes agentes nos espaços sociais e instituições componentes da sociedade.

Inserido nos limites e possibilidades da sociedade em que vivem, os agentes (individuais e coletivos), em diferentes períodos históricos, atuam de forma a alterar o estado das correlações de força a partir de suas demandas, produzidas em sua experiência (Thompson, 2009)⁵. Dessa forma, ao longo do século XX, a busca pela profissionalização das categorias de trabalhadores apontou para uma elaboração da vida material a partir da afirmação e legitimação da racionalidade. Entende-se aqui que os movimentos por profissionalização requerem uma busca pelo *status* já obtido por outras profissões – significando estar bem colocado na classificação de profissões, ter prestígio público e pertencer a uma profissão masculinizada (Hypolito *et al*, 2005, p. 50).

A busca pelo *status* de profissão incidiu também sobre o magistério. António Nóvoa apresenta, em suas pesquisas, elementos constituintes do processo sócio-histórico da profissionalização do magistério. Um importante aspecto considerado para a elaboração desta Dissertação é a compreensão apresentada por Nóvoa (1987; 1991), para quem, diferentemente de outras categorias profissionais, o magistério tem seu processo de profissionalização dado através do Estado. A apreensão teórica e histórica da profissionalização do magistério⁶ demanda compreender que esse não é um processo linear, de acordo com o que propõe Nóvoa (1987; 1991). Consequentemente, também não é linear o processo de (des)valorização do magistério. Afirmando o direcionamento da profissionalização à busca por um *status* valorativo, a presente pesquisa empreende esforços na compreensão dos processos de valorização do magistério, balizando-os pelos indícios de avanços e recuos na profissionalização.

Para traçar estratégias metodológicas na produção historiográfica, a fim de auferir respostas com rigor científico, é necessário delimitar e justificar os recortes temporal e geográfico operados. Conforme já mencionado, a proposta de pesquisa concentra-se no estado do Rio Grande do Sul, destacando o ano de 1954. O estado sul-rio-grandense é *locus* da pesquisa, inicialmente, por ser o território geográfico de onde falo, sendo vivenciada e experienciada a partir deste lugar a (des)valorização do magistério. De forma igualmente

⁵ O conceito de *experiência* utilizado na Dissertação é apresentado por Thompson (2009), que afirma a experiência como forma de compreensão e reflexão sobre as situações repetidamente vivenciadas pelos agentes, produzindo modos de agir pautados por essa reflexão. O conceito é especificado no Capítulo 4.

⁶ A discussão sobre o processo sócio-histórico da profissionalização do magistério é apresentada no Capítulo 2.

importante, não foram localizados estudos sobre o primeiro Estatuto do Magistério Público Sul-rio-grandense.

O recorte temporal por sua vez, foi definido pelas especificidades gaúchas, sendo o estado inserido em um processo histórico permeado por disputas políticas incisivas em âmbitos estadual e federal, pela consolidação de perspectivas socioeconômicas vinculadas à modernidade e ao conservadorismo e, de forma interdependente, por um processo de profissionalização dos servidores estaduais. O ano de 1951 foi marcado pelo ingresso de Suely de Oliveira na Assembleia Legislativa, na condição de deputada vinculada ao magistério e ao funcionalismo estadual. No ano de 1952, a Lei nº 1.751 – Estatuto do Funcionário Público Civil do Estado – foi promulgada, constituindo um marco na profissionalização dos funcionários vinculados ao estado sul-rio-grandense. Em 1954 foi promulgado o Estatuto do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul. Esse Estatuto decorreu de um importante movimento em prol da profissionalização do magistério, criando o quadro dos professores públicos estaduais, sistematizando, organizando e afirmando as possibilidades coletivas da categoria docente.

Tomando como pressuposto o apresentado, foram estabelecidas as seguintes perguntas como ponto de partida para a pesquisa:

- Quais permanências em práticas estatais, acerca do valor e desvalor do Magistério, podem ser percebidas nos textos oriundos do Estado?
- Quais elementos da experiência docente, buscando observar carreira e remuneração, podem ser percebidos através das fontes?
- Qual a concepção social de valor e desvalor da docência pode-se perceber a partir das falas dos agentes implicados na questão?

A partir das perguntas levantadas, apresenta-se o objeto de estudo principal desta pesquisa: categorias afirmadas e legitimadas pelo Estado que incidem sobre as práticas dos agentes a respeito da docência e seu (des)valor. Nesta Dissertação, entende-se por prática as ações dos agentes sobre a materialidade, a partir das estruturas mentais produzidas na vivência em sociedade – incluindo falas, ações e ferramentas produzidas e utilizadas para o cumprimento das proposições.

As *categorias* aqui mencionadas partem da compreensão de Pierre Bourdieu (2008, p. 107): as *categorias de percepção* são o modo pelo qual os agentes percebem e reconhecem o capital simbólico presente em qualquer propriedade, de forma a atribuir valor. Na relação

entre as categorias de percepção e o Estado, Bourdieu (2008, p. 107-108) afirma que o Estado “dispõe de meios de impor e inculcar princípios duráveis de visão e de divisão de acordo com suas próprias estruturas, é o lugar por excelência da concentração e do exercício do poder simbólico”. O autor (Bourdieu, 2008, p. 116) também anuncia que “através do enquadramento que impõe as práticas, o Estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento comuns, quadros sociais da percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação”.

O fazer da História implica em constituir questionamentos. Compreende-se, a partir de Prost, que não há fatos históricos, sendo esses produzidos a partir da construção do historiador (Prost, 2008, p. 66-67) e que, para a produção dos fatos, é indispensável o questionamento (Prost, 2008, p. 75). Também “pela questão que se constitui o objeto histórico” (Prost, 2008, p. 75), sendo o objeto histórico que limita, em um universo de possibilidades, os documentos utilizados para a investigação. Entendo que a realização de uma investigação científica pautada na produção historiográfica se dá através de vestígios (Prost, 2008, p. 64); dessa forma, ao estabelecer questões para a pesquisa e o objeto histórico a ser investigado, cabe compor o *corpus* documental proposto para análise.

Ao inserir o Estado – entendido como espaço legitimado de ação política, monopolizador da violência física e simbólica legítima (Bourdieu, 2014) e por ser o *locus* da profissionalização da docência (Nóvoa, 1987; 1991) – na condição de categoria-chave para a produção da Dissertação, busquei compreender as categorias por ele legitimadas que mobilizam ações dos agentes no entendimento de valorização e desvalorização do magistério. Dessa forma, realizei uma escolha metodológica e me propus a analisar documentos oriundos do próprio Estado, tentando localizar indícios de afirmação e legitimação de compreensões de mundo acerca da profissão docente. No entanto, ao elaborar questionamentos a partir das práticas do Estado, me direcionei a buscar ações estatais que apresentem possibilidades de alteração da realidade – e que potencialmente apresentem indícios das categorias de compreensão da sociedade que procuro. Tomando como base esses dois preceitos, elegi como fonte para a produção da pesquisa o estatuto do período, destinado aos professores.

Parto do pressuposto que a lei consolida um estado de correlação de forças, apresentando indícios das temáticas em disputa, dos agentes que se inseriam na questão pautada, do projeto de sociedade que é discutido, da intenção de produção da materialidade. A lei origina-se do Estado, sendo uma ferramenta dotada de grande peso simbólico na proposição da realidade. Na busca por documentos a serem utilizados como fonte, foi localizado o livro “Suely de Oliveira: perfil biográfico, depoimentos e discursos (1915-

1994)”, produzido pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul e que apresenta a trajetória de uma deputada representante do Magistério. O documento demonstrou-se potente para a produção da pesquisa, sendo oriundo do Estado e apresentando indícios da produção da legislação. Cabe apontar que o processo, fundamental na produção historiográfica (Prost, 2008, p. 64), de descrição e reflexão sobre fontes, será realizado a partir da inserção de cada documento no decorrer da Dissertação.

1.2 Objetivos

Objetivo geral

Apresentar permanências históricas em práticas estatais, no Estado do Rio Grande do Sul, que corroboravam com práticas de legitimação da valorização e desvalorização do Magistério Público Estadual no estatuto promulgado em 1954.

Objetivos específicos

Apontar semelhanças e diferenças entre a legislação do funcionalismo estadual civil e a legislação específica do Magistério Estadual.

Demonstrar, no âmbito do Estado, debates que envolvam a profissionalização e a valorização do Magistério Público Estadual.

Elencar indícios das condições materiais de profissionalização e valorização da categoria docente, através do cruzamento entre o relato de experiência emergida dos discursos da Deputada Suely e das categorias de Estado propostas através do Estatuto do Magistério Público Estadual de 1954.

1.3 Estrutura da Dissertação

A pesquisa, apresentada nesta Dissertação, estrutura-se textualmente em cinco capítulos. Inicialmente, a presente **INTRODUÇÃO**, em que são registrados as perguntas e os objetivos desta investigação, bem como uma discussão inicial do tema de pesquisa abordado.

No Capítulo 2, **MAGISTÉRIO**, busco situar as discussões referentes à categoria profissional docente, compreendendo-a como objeto de pesquisa. Para tal, foram mobilizadas as elaborações teóricas de António Nóvoa a respeito do processo sócio-histórico de profissionalização da docência. Interessa observar os estudos de Nóvoa a partir do momento

em que o autor afirma que no centro do processo de profissionalização do magistério encontra-se a busca pela melhoria do *status* social desse trabalho. Também apresento a discussão sobre os processos de feminização e feminilização da docência, tomados como essenciais para a discussão deste trabalho. Para isso, recorro às elaborações de Elomar Tambara e Guacira Lopes Louro, quando esses apresentam a inserção das mulheres no magistério sul-rio-grandense; também são contemplados outras autoras e autores que discutem a docência como trabalho feminino.

No Capítulo 3, **ESTATUTO**, a Lei n.º 2338 – Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Neste capítulo, a intenção foi apresentar os artigos componentes do estatuto e proceder à análise de forma a observar as proximidades e diferenciações entre o texto destinado ao magistério e a Lei nº 1.751. Acurando o olhar sobre o Estatuto do Magistério, busquei perceber as categorias afirmadas em seu conteúdo. As análises se articulam às discussões sobre o Estado, a partir de Pierre Bourdieu, e sobre a Lei, de acordo com Edward Palmer Thompson.

No Capítulo 4, **MULHER, PROFESSORA, DEPUTADA SUELY DE OLIVEIRA**, apresento a Deputada Estadual Suely de Oliveira, eleita pela primeira vez em 1950 e que permaneceu no parlamento gaúcho até 1974. Suely de Oliveira era professora estadual e foi a primeira deputada mulher do Rio Grande do Sul, sendo considerada representante do magistério no Poder Legislativo. Teve atuação intensa nas discussões sobre o magistério e o funcionalismo público estadual, levando ao plenário as condições de vida e de trabalho dos professores e inserindo a discussão da profissionalização docente na Assembleia Legislativa Sul-rio-grandense. A partir de discursos proferidos pela deputada, foi possível exprimir a experiência do professorado gaúcho. Pude observar e analisar, também, as possibilidades de agência de Suely de Oliveira, a partir de suas condições de professora e mulher. Em ambos os casos, foram mobilizadas categorias apresentadas ao longo da Dissertação, especialmente o processo de feminilização da docência. Para tal, foi mobilizado o conceito de Experiência de acordo com Edward Palmer Thompson.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, apresento uma síntese do que foi observado e analisado na construção da pesquisa, discorrendo sobre pontos de intersecção entre a trajetória histórica do magistério sul-rio-grandense, as categorias firmadas sobre o trabalho docente, a experiência docente e as condições que limitam e/ou potencializam o processo de profissionalização e valorização do magistério.

Ao fim, os elementos pós textuais apresentam as **REFERÊNCIAS** utilizadas na realização desta pesquisa, um **ANEXO** apresentando a ordem cronológica de discursos de

Suely de Oliveira durante seu período como deputada e que constam na fonte utilizada na pesquisa. Como **APÊNDICE**, a descrição e análise da Lei nº 1.751 – Estatuto do Funcionário Civil Público Estadual do Rio Grande do Sul.

2. MAGISTÉRIO

magistério⁷

ma·gis·té·ri·o

substantivo masculino

1 Ofício ou cargo de professor.

2 O exercício desse ofício; professorado.

3 O conjunto dos professores; professorado.

A categoria profissional docente do estado do Rio Grande do Sul é o agente central sobre o qual se debruça este estudo. Nesse sentido, assume-se o termo *magistério* como o conjunto de professores, tomando-os como um agente coletivo. Para apreender o processo sócio-histórico de transformação do conjunto de professores em um agente coletivo, no decorrer do presente capítulo é apresentada a trajetória da profissionalização da docência, de acordo com o que foi proposto teoricamente por António Nóvoa (1987; 1991; 1992). Tomando a valorização do magistério como temática fundamental, são destacados pontos de tensionamento entre a profissionalização e o desenvolvimento do *status* sócio-econômico dos professores (Nóvoa, 1987, p. 416). Ainda, busco perceber as categorias de Estado que produzem o trabalho docente, afirmando-o e legitimando-o; ao ressaltar tais categorias, pondero sobre as condições de realização do trabalho dos professores, bem como a atuação dos agentes-docentes no espaço social.

Para pensar o magistério sul-rio-grandense que atuou na metade do século XX, de forma a entendê-lo como uma categoria profissional, é necessário discutir o processo que instituiu os docentes como profissionais e agentes estatais. Entendo, como ponto de partida, que a profissionalização dos professores na Modernidade se deu através da inserção dos professores no Estado (Nóvoa, 1987, p. 420). A preocupação em demarcar o processo de profissionalização do magistério a partir do Estado se dá por compreender a centralidade estatal nas sociedades modernas; a potência de violência simbólica do Estado; a incidência de categorias da modernidade, legitimadas pelo Estado, na vivência dos agentes; o processo de estatização da escola, tornando-a instituição educativa legitimada; a consolidação do professor como agente inculcador da lógica de Estado.

⁷ <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/magisterio/>

Compõem o capítulo elementos acerca dos diferentes processos que constituíram a afirmação do magistério como uma categoria feminina. Para tal, mobilizo construções teóricas sobre a condição da mulher brasileira, bem como as pesquisas sobre a feminização e feminilização da docência produzidas na área de História da Educação do Brasil.

2.1 Sócio-História da Profissionalização Docente

profissão⁸
 pro·fis·são
 substantivo feminino

- 1 Ato ou efeito de professar.
- 2 Solenidade na qual, acabado o noviciado, o noviço ou noviça se consagra à vida religiosa.
- 3 Declaração de uma crença, política ou religiosa.
- 4 Ocupação ou emprego do qual se obtém o sustento para si e seus dependentes.
- 5 Ofício para o qual uma pessoa se especializou.

Para a construção desta seção da Dissertação, considero imprescindível apontar algumas observações acerca do texto produzido sobre a sócio-história da profissão docente. Conforme já mencionado, utilizo a elaboração teórica desenvolvida por António Nóvoa sobre o percurso de transformação do trabalho docente em *profissão*. Em sua investigação, Nóvoa apresenta a formação da profissão docente em Portugal; dessa forma, compreendo não ser possível transpor integralmente o percurso histórico afirmado pelo pesquisador para a trajetória brasileira de profissionalização da docência. Não busco, portanto, apresentar a narrativa histórica como equivalente entre Portugal e Brasil (ou Rio Grande do Sul). A pesquisa realizada por Nóvoa é tomada como modelo explicativo teórico do desenvolvimento da profissionalização.

O processo de consolidação da escola estatal moderna como instituição educativa por excelência dependeu de um conjunto de fatores sociais e econômicos que lhe são contemporâneos; entretanto, “é necessário não esquecer que os agentes deste empreendimento foram os docentes (Nóvoa, 1991, p. 123). A institucionalização da escola foi diretamente

⁸ <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/profissao/>

perpassada pela constituição de um corpo de funcionários especialistas, tendo em vista que esses seriam os agentes da realização do modelo educacional pautado. Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (2011, p. 78) afirmam que

[...] certas características da instituição [escolar] cujo surgimento é correlativo de transformações sistemáticas da instituição (por exemplo, ensino remunerado, constituição de escolas capazes de organizar a formação de novos mestres, homogeneização da organização escolar sobre um vasto território, exame, funcionarização e salariado) marcam os limiares significativos no processo de institucionalização do trabalho pedagógico.

[...]

[Pode-se] considerar que as características determinantes da instituição escolar são adquiridas desde o momento em que aparece um corpo de especialistas permanentes cuja formação, recrutamento e carreira são regulados por uma organização especializada e que encontram na instituição os meios de afirmar com sucesso sua pretensão ao monopólio da inculcação legítima da cultura legítima.

Assim sendo, cabe compreender o percurso da profissionalização do trabalho docente e, conseqüentemente, as modificações da experiência de trabalho dos professores. António Nóvoa (1987, p. 416-417) afirma que o processo de profissionalização da docência operou a partir de um eixo central, duas dimensões e quatro etapas: como ponto central e eixo condutor, a profissionalização da docência remete à *evolução do estatuto social e econômico*, balizando as relações entre o professorado e os diferentes grupos sociais. Essa é a razão da necessidade de compreender a profissionalização ao tomar como tema de pesquisa a (des)valorização do magistério. A partir da busca pela evolução de *status*, o movimento de profissionalização implicou na construção de duas dimensões, sendo elas um corpo de conhecimentos e técnicas específicas da docência e a organização de um conjunto de normas e valores que guiam o exercício da docência. O processo da profissionalização, ainda, pauta-se nas seguintes etapas: o magistério como ocupação principal, o estabelecimento de suporte legal para a atividade docente (concedido através de licença originada no Estado para ensinar), a criação de instituições específicas para a formação do docente e a formação de associações profissionais de professores.

Entretanto, Nóvoa rememora que “a gênese da *profissão docente* é anterior à estatização da escola” (Nóvoa, 1991, p. 118, grifo do autor) que ocorreu no final do século XVIII. Esse início de profissionalização da docência anterior à sua estatização ocorreu porque “desde o século XVI, vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagram cada vez mais tempo e energia à atividade docente” (Nóvoa, 1991, p. 118) – em consonância com a primeira etapa da profissionalização docente apresentada. Foi a partir do fazer docente desenvolvido no interior de congregações religiosas que se desenvolveram duas dimensões de realização do

trabalho docente: a elaboração de um *corpo de saberes e de saber-fazer* e de um *conjunto de normas e valores* (Nóvoa, 1991, p. 119). A construção de um corpo de saberes próprios aos docentes, muitas vezes propostos por agentes externos à prática docente, apresenta-se como consequência à elaboração do conceito de infância (Nóvoa, 1987, p. 414) somada à preocupação social da função educativa (Nóvoa, 1991, p. 17; p. 119). O corpo de saberes é produzido como um *saber técnico*, tendo em vista que organiza princípios e técnicas de ensino, em vez de centrar-se sobre os conteúdos ensinados (Nóvoa, 1991, p. 119)⁹. A outra dimensão da profissão docente apontada por Nóvoa, por sua vez, diz respeito a um *conjunto de normas e valores* atribuídos ao trabalho docente. O autor afirma que as normas e valores docentes são fortemente influenciados por ideários e ações vinculados à religiosidade, tendo em vista que, na sua origem histórica, a docência é marcada por uma aderência “a um sistema normativo essencialmente religioso” (Nóvoa, 1991, p. 119). Todavia, o movimento histórico da escolarização demonstra que ocorreu um deslocamento das funções docentes do âmbito clerical para o espaço do Estado. Nesse sentido, Nóvoa pondera que

mesmo quando se passa da *missão* religiosa de educar os jovens à prática de um ofício, e da vocação sustentada por um apelo a uma *profissão*, as motivações originais não desaparecem e apenas parcialmente são substituídas por valores e crenças alternativas. Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isto se explicaria por duas razões: *primo*, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela Igreja, depois pelo Estado; *secundo*, estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de *mediadoras* da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas. (Nóvoa, 1991, p. 119-120, grifos do autor)

Sobre as duas dimensões mencionadas, cabe destacar que o sistema normativo que fundamenta o trabalho docente é atrelado ao fazer pedagógico de origem anterior à estatização do ensino. Por outro lado, as formas e modelos educacionais adotados pelos docentes apresentam estreita relação com o Estado (Nóvoa, 1991, p.122). O descolamento do fazer educativo do âmbito da Igreja para a ação estatal – tornando o ensino um serviço público, direito e dever – provocou importantes alterações na organização do educar: “Os 'antigos' docentes vão ser confrontados com um projeto de laicização que, de um lado, os subordina à autoridade do Estado e, de outro, lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional” (Nóvoa, 1991, p. 121), sendo esse o ponto de intersecção inicial entre a profissionalização da docência e o Estado. É no processo de estatização e institucionalização da escola e na incorporação dos

⁹ Cabe pontuar que o autor afirma que esse movimento – de formação de um conjunto de saberes – introduziu uma relação ambígua entre os professores e o saber: é possível constatar, por exemplo, que no interior da profissão docente ocorre uma hierarquização com base na apreensão de um *saber geral* em detrimento do *saber específico, pedagógico* (Nóvoa, 1991, p. 119).

docentes pelo Estado que se delineia inicialmente a formação do magistério, entendido como a categoria profissional que é composta por professores.

A segunda etapa da profissionalização descrita por Nóvoa implica na atribuição aos docentes de uma *licença para ensinar*. Tal licença, quando passou a ser emitida pelo Estado, consistia em um “suporte legal para o exercício da atividade docente” (Nóvoa, 1991, p. 122), sendo concedida aos indivíduos que prestassem exame ou concurso e que cumprissem com um conjunto de pré-requisitos (como habilidades literárias, idade e idoneidade moral). A concessão das licenças atuava de forma a resolver uma questão dos propositores da escola estatal, como explica Nóvoa (1991, p. 121):

O processo de estatização do ensino passa antes de mais nada pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação dos docentes: [...] o controle do recrutamento dos corpos docentes era a única maneira de assegurar sua renovação e de os colocar a serviço de uma nova ideologia.

Assim, as licenças para ensinar, tornadas obrigatórias aos professores, contribuíram para a delimitação do campo social de ensino e resultaram em uma opção pela profissionalização dos agentes do ensinar. Essa é uma etapa fundamental do processo de profissionalização da docência, porque cria condições para a elaboração de competências técnicas baseadas em critérios escolares, servindo tanto para o recrutamento dos docentes como mencionado, quanto para esboçar possibilidades de carreira docente (Nóvoa, 1991, p. 122). A avaliação do Estado à prática do ensino atua de forma a legitimar a “atividade de promoção social de valores educativos e escolares e que valorizam, ao mesmo tempo, seu papel e suas funções” (Nóvoa, 1991, p. 122).

A partir do aval estatal para ensinar, os docentes foram inseridos no conjunto de instituições que formam o Estado. Dessa forma, segundo Nóvoa (1991, p. 118, grifos do autor), os professores tornaram-se funcionários do Estado, considerando que “os processos de *profissionalização* e de *funcionarização* são quase sinônimos: tornar-se *docente profissional* significa, em geral, chegar a um posto de *funcionário* na administração pública”. Entretanto, somente afirmar os professores como funcionários não dá conta de apresentar suas particularidades. Segundo Nóvoa (1991, p. 122, grifos do autor), “a profissão docente é muito ligada às *finalidades* e aos *objetivos*; ela é fortemente carregada de uma *intencionalidade política*. Os docentes são portadores de *mensagens* e se alinham em torno de *ideais nacionais*”. Professores trilham em seu percurso histórico um caminho fronteiriço de formas de profissionalização: antes da estatização da escola, o *status* de funcionário do Estado assegurava autonomia frente às influências locais; já inseridos em um Estado que estabelece

formas de controle muito rígidas, reivindicam sua autonomia (Nóvoa, 1991, p. 123). Nesse processo, os docentes “tentam conjugar os privilégios de funcionários (por exemplo, a inamovibilidade) com os de trabalhadores livres” (Nóvoa, 1991, p. 123).

A terceira etapa da profissionalização docente, de acordo com Nóvoa (1987, p. 416), remete à institucionalização da formação de professores. Essa etapa se realiza a partir de uma dupla ação, pautada pelos docentes e pelo Estado: os docentes buscavam melhorar seu estatuto, assegurando a reprodução das normas e valores da profissão e expandindo instrumentos e técnicas pedagógicas, enquanto o Estado estabeleceu uma forma estrita de controle sobre o corpo docente (Nóvoa, 1991, p. 124). A escola normal, constituída como espaço para a formação docente, tinha como proposição a formação de bons professores em detrimento da formação de doutores em pedagogia (Nóvoa, 1987, p. 425). Também a escola normal foi responsável por afirmar as feições científicas do trabalho pedagógico; a fundamentação nas ciências, própria das profissões (Nóvoa, 1987, p. 425). Nóvoa (1991, p. 125) indica que a tardia¹⁰ afirmação da escola normal se deu porque os procedimentos de seleção e de controle dos docentes prevaleceram sobre a preocupação com a formação dos profissionais.

Cabe também apontar que, no final do século XIX, os docentes inseriram duas reivindicações em suas pautas: a ampliação do acesso às escolas normais e a extensão da formação, através de prolongamento do currículo e de formação acadêmica (Nóvoa, 1991, p. 125). Com a incorporação de pautas que legitimavam a formação dos profissionais através de instituições escolares, os docentes demonstraram adesão à estratificação social baseada em critérios pautados pela escola e na lógica de superioridade de quem instrui (Nóvoa, 1991, p. 125). A instituição escola como meio de ascensão cultural, social e econômica foi proposta também aos professores, já inseridos na lógica de afirmação da estratificação social balizada por critérios escolares, através da pulverização da escola normal como centro de excelência na formação docente. Sob a ótica da profissionalização, a formação de professores primários através da escola normal a partir das últimas décadas do século XIX demonstrou ser uma importante alteração das condições de existência da categoria docente: “os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para o exercício da profissão docente” (Nóvoa, 1991, p. 125).

¹⁰ Pontua-se que a efetivação da Escola Normal brasileira ocorreu durante o século XIX – em 1835 é criada a primeira Escola Normal no Brasil; no Rio Grande do Sul a primeira instituição do tipo foi criada em 1869. Sobre esse assunto, Guacira Lopes Louro (1986a, p. 8) afirma que durante o século XIX “o problema da formação de professores era grave em todo o País”, dadas as poucas instituições escolares existentes no período.

A quarta etapa da profissionalização docente proposta por Nóvoa (1987, p. 417) engloba os processos de organização de associações de profissionais docentes. Segundo o autor, “a emergência deste *ator corporativo* constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente até meados do século XX, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional” (Nóvoa, 1991, p. 127). Também, esse movimento pode ser percebido no final do século XIX e no início do século XX, sendo que a possibilidade do associativismo decorre das condições produzidas pela própria profissionalização da docência (Nóvoa, 1991, p. 127-128). É ressaltada a posição de destaque das escolas normais no surgimento de associações de professores, tendo em vista a capacidade dessas instituições na afirmação profissional dos docentes – observando a constituição do professorado em um corpo solidário e a elaboração de mentalidade e ideologia comuns (Nóvoa, 1991, p. 127). O modelo das associações de professores não se consolidou de forma unitária, apresentando diversificações entre modelos de *ordens profissionais* ou *sindicalismo operário* (Nóvoa, 1991, p. 127). Operando de forma híbrida entre os dois modelos citados, a prática realizada através das associações de professores organizou-se em torno de duas dimensões: “a defesa dos interesses corporativos de seus membros e a defesa do ensino enquanto serviço público e função de utilidade social” (Nóvoa, 1991, p. 128). A partir desses eixos temáticos, as reivindicações dos professores entre o fim do século XIX e início do século XX diziam respeito

- à *melhoria do estatuto* (condições de entrada mais exigentes, formação mais longa e mais reconhecida academicamente, tratamentos mais elevados, sistema de seguridade social eficaz, etc);
- ao *controle da profissão* (participação em todas as decisões concernentes à atividade docente, autonomia nas questões escolares, liberdade com relação às escolhas pedagógicas, etc.)
- à *definição de uma carreira* (vias de promoção econômica e profissional bem estabelecidas, acesso às funções inspetoriais e ao ensino nas escolas normais, etc.). (Nóvoa, 1991, p. 128)

O autor afirma que o início do século XX foi a *época de glória do modelo escolar* e a *idade de ouro da profissão docente*: nesse período, percebeu-se o ponto culminante dos ideais de escola emancipatória, civilizatória e fonte de desenvolvimento, bem como do prestígio social atribuído aos professores (Nóvoa, 1991, p. 130-131). Acerca desse *status* social auferido aos docentes no início do século XX, Nóvoa aponta que as associações de professores, através de práticas em prol das reivindicações do professorado e em conjunto com a confiança na instrução escolar, é que permitiam aos professores desfrutarem, até as décadas de 1930 e 1940, de grande consideração por parte da sociedade (Nóvoa, 1991, p. 130). Entretanto, mesmo possuindo um *status* social bastante elevado, os professores do início

do século constantemente alegavam falta de consideração ao seu papel social e à sua atividade profissional (Nóvoa, 1991, p. 131).

Os acontecimentos mundiais do século XX influenciaram diretamente a percepção social sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o professor. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foram formulados os primeiros questionamentos sobre os benefícios da instrução; em resposta, a produção de uma *Escola Nova* criaria as condições para uma sociedade sem espaços para a guerra (Nóvoa, 1991, p. 132). Ao fim da Segunda Guerra Mundial acompanhou-se um processo de descrédito do ideal escolar, tanto nos espaços sociais quanto entre os agentes da educação (Nóvoa, 1991, p. 132). Esses movimentos compuseram, na análise do historiador português, “uma queda generalizada do prestígio dos docentes, sobretudo dos professores do ensino primário” (Nóvoa, 1991, p. 132).

Tendo em vista a centralidade, nesta pesquisa, das discussões sobre a valorização do magistério, cabe elencar tensionamentos no processo de profissionalização docente que incidem diretamente sobre essa temática. Dialogo com Tambara (2002, p. 36), quando esse afirma que o processo de profissionalização pode ser base das desigualdades presentes no magistério. O primeiro elemento que visou destacar é a centralidade da evolução do estatuto social e econômico dos professores no processo de profissionalização (Nóvoa, 1987, p. 416). Assim sendo, a organização das dimensões do trabalho pedagógico e a efetivação das quatro etapas propostas por Nóvoa constituíram formas de a categoria docente atuar em busca da *evolução do estatuto social e econômico dos professores*. Essa evolução, perseguida pelos docentes através do processo de profissionalização, é o que entendo por valorização. Evidencia-se também, a partir de estudos que dialogam com Nóvoa, que o percurso de profissionalização implica em um movimento coletivo, do conjunto de trabalhadores da educação, em busca da mobilidade social (Xavier, 2014, p. 840) – sendo a mobilidade social proferida nos termos da sociedade capitalista.

Em consonância com a afirmação acima, é parte indispensável da pesquisa destacar pontos de contradição no processo de profissionalização, demonstrando permanência de marcas desvalorativas da profissão docente. São observados três pontos de tensionamento entre o desenvolvimento da profissionalização da docência e o valor social da categoria: a manutenção de padrões antigos e atrelados à religiosidade, a conformação da docência na perspectiva científica e o ingresso das mulheres nessa profissão.

Concordo com a análise de Nóvoa quando o autor afirma que a sensação de desprestígio social da docência sentida por docentes remete às permanências de lógicas anteriores à profissionalização (Nóvoa, 1991, p. 131). Primeiramente, a conformação primeira

da docência, no momento em que se torna função principal de agentes inseridos na Igreja, resultou na dimensão normativa e moral do trabalho docente, em forte vínculo com a normatividade religiosa (Nóvoa, 1991, p. 119). Em um segundo momento, a proposição, pelo Estado, de normas próprias aos docentes. Esses conjuntos de normas e valores da profissão não foram desfeitos para a instauração de normas próprias do professorado: observa-se a incorporação e a “perpetuação de um *discurso sobre as normas* que remonta às origens religiosas da profissão docente” (Nóvoa, 1991, p. 120, grifo do autor). A manutenção de categorias religiosas na base do fazer docente resultou que, mesmo a partir da estatização, “[...] os docentes são vistos como uma espécie de 'clérigos-leigos', como um 'novo corpo clerical, cujo gênero de vida, cujas virtudes laicas, devem 'manter-se acima' do comportamento comum' [...]” (Nóvoa, 1991, p. 121). Dessa forma, um ponto transversal na história da profissão docente apontado por Nóvoa é o caráter ambíguo do lugar social dos professores: não são burgueses ou intelectuais, mas não são ignorantes; não devem ser ricos nem ostentar, mas também não devem ser pobres; não são notáveis locais mas devem ser influentes em sua comunidade; devem ser autônomos, porém balizados em suas práticas pelo Estado (Nóvoa, 1999b, p. 18). Para o autor, essa ambiguidade da condição social dos professores

é muito interessante, pois ela tornar-se-á uma das características sociológicas da profissão docente: por um lado, os professores têm um nível econômico muito baixo; por outro lado, o diploma e o prestígio ligado ao “saber” e ao “conhecimento” situam o corpo docente num nível social bem mais elevado do que a remuneração deixa supor. (Nóvoa, 1987, p. 420).

A ambiguidade da condição dos professores implicou, por sua vez, tanto em um estímulo para a formação de uma identidade profissional quanto em um isolamento social. Percebe-se uma aproximação sociológica entre os docentes e os párocos, já que, em seus trabalhos, ambos permeados por isolamentos sociais, devem manter relações com todos e sem conceder privilégios (Nóvoa, 1991, p. 126), o que novamente remete à ideia da manutenção de categorias religiosas sobre o fazer docente.

Os docentes também apresentam uma dúbia relação com o processo de cientificação da escola. Quando o processo de racionalidade científica se instaura na sociedade moderna, incide sobre os trabalhos, assinalando a busca do seu caráter profissional. Entretanto, na forma como operou, a cientificação da escola e do trabalho docente teve como consequência um movimento desvalorizativo da profissão. Ao referenciar Nóvoa (1998), Eliane Peres (2000, p. 67) afirma que

os momentos-fortes de produção dos saberes científicos em educação constituem também os momentos de afirmação da profissão docente e, paradoxalmente, os momentos de uma desvalorização e depreciação das competências docentes, mais especificamente, dos saberes docentes produzidos através da experiência. Principalmente porque esses momentos são também de afirmação de “novos grupos de experts” que procuram legitimar-se como “autoridades científicas” em detrimento dos saberes dos professores e professoras. Assim, o discurso da profissionalização e das ciências da educação contribuiu para uma depreciação dos professores e uma redução de suas competências.

A tais contingências subjaz o entendimento de que o trabalho docente consiste em um fazer prático, atravessado pela lógica que separa os trabalhos intelectuais dos trabalhos manuais, os primeiros sobrepujando os segundos.

Uma categoria de destaque no processo de profissionalização da docência diz respeito ao ingresso e permanência das mulheres no magistério, especialmente no magistério primário. Entende-se que a afirmação do magistério como uma categoria feminina incide na constituição do *status* profissional do magistério. A seguir, apresento a trajetória de inserção das mulheres na docência e pontos de tensionamento percebidos entre as dimensões *feminino* e *profissional*.

2.2 Magistério: trabalho de mulher

professor¹¹

pro·fes·sor

substantivo masculino

1 Indivíduo que professa sua crença em algum princípio filosófico ou religioso.

2 EDUCAÇÃO Aquele que leciona em algum estabelecimento de ensino; docente, mestre, prô.

3 Indivíduo que se dedica a dar aulas sobre certo tema; professor.

4 Aquele que tem diploma de professor.

5 LINGUAGEM FIGURADA Aquele que tem vasto conhecimento sobre determinado assunto.

adjetivo

1 Que professa; profitente.

¹¹ <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/professor/>

2 EDUCAÇÃO cuja função é lecionar.
 3 EDUCAÇÃO Com título de professor em alguma área de conhecimento.

professora¹²
 pro·fes·so·ra
 substantivo feminino

1 *Mulher* que leciona ou exerce o magistério.

2 REGIONALISMO, COLOQUIAL
 Prostituta que inicia os adolescentes na vida sexual.

feminino de professor.

Importante chave de leitura para a compreensão das práticas ocasionadas a partir da profissionalização do magistério é o fato de que a profissão docente, desde o final do século XIX, tornou-se *coisa de mulher* – em consequência aos processos de feminização e feminilização do magistério (Tambara, 1998, p. 36). Sinteticamente, o processo de *feminização* operou na abertura de possibilidade profissional às mulheres através da docência; já o processo de afirmação e incorporação das categorias femininas pelo magistério é denominado *feminilização* (Tambara, 1998, p. 49-50). A partir dos estudos realizados, pude perceber que, no Brasil, a consolidação do magistério como categoria feminina, entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX, se deu a partir das seguintes etapas: a possibilidade de instrução para meninas e a necessidade de professoras para ensiná-las; a instalação de aulas mistas com predominância de professoras mulheres; o acesso feminino à escola normal como *locus* de formação do professorado. As etapas, entretanto, são demarcadas pelo viés sexista (Tambara, 2002, p. 37), atribuindo limites à profissionalização docente e afirmando categorias feminilizantes sobre o magistério. Para discorrer sobre os processos de feminização e feminilização da docência, acredito ser importante inserir seu processo histórico na estrutura social moderna e androcêntrica: Heleieth Saffioti (2013, p. 39) afirma que a sociedade moderna constituiu-se com base em um alijamento das mulheres,

justificado ou em termos de uma tradição conforme a qual à mulher cabem os papéis domésticos ou, de maneira mais ampla, todos aqueles que podem ser desempenhados no lar, ou por teorias cujo conteúdo explicita pretensas deficiências do organismo e da personalidade femininos.

¹² <http://michaelis.uol.com.br/palavra/V4A5e/professora/>

Dessa forma, intento apresentar tensionamentos na conformação do magistério em condição de categoria profissional feminina. Para tal, apresento o processo histórico de inserção de mulheres nas escolas na qualidade de trabalhadoras, bem como estudos sobre a condição da mulher que foram mobilizados para a compreensão acerca dos papéis atribuídos ao gênero feminino na sociedade.

A escola não se constitui como espaço para mulheres e meninas em sua origem: a inserção das meninas nas instituições escolares se deu somente em meados do século XIX, ao passo que as instituições escolares para meninos no Brasil datam do século XVI, a partir da atuação educativa dos jesuítas (Louro, 1997, p. 449). A Constituição política do Império Brasileiro de 1824 apresentava pela primeira vez a afirmação de educação para todos os cidadãos brasileiros, sem apresentar restrições ao sexo feminino (Brasil, 1824). Já a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, apresentava explicitamente e pela primeira vez a possibilidade formal de educação de meninas, bem como a empregabilidade de professoras mulheres:

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º¹³, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º¹⁴. (BRASIL, 1827)

Dessa forma, afirmou-se e legitimou-se a atuação das mulheres como professoras, restringindo-a, entretanto, à educação de meninas, sendo essa divergente da instrução destinada aos meninos – tendo em vista a necessidade de saberes sobre economia doméstica em detrimento de saberes de geometria e aprofundamento em aritmética. Sobre a educação escolar feminina nesse período, cabe mencionar que a diferenciação entre aulas femininas e aulas masculinas era pautada por uma separação física e de conteúdos, como também de adesão à ideia de que meninas deveriam ser escolarizadas (Tambara, 2002, p 68-69). No Rio

¹³ O Artigo 6º da referida lei apresenta as atribuições destinadas ao ensino: “Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.” (Brasil, 1827)

¹⁴ O Artigo 7º da lei em questão menciona a forma de contratação dos professores: “Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.” (Brasil, 1827)

Grande do Sul, a afirmação da diferenciação entre os currículos feminino e masculino é apresentada pelo Regulamento da Instrução Primária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1837. O Regulamento da Instrução Primária posterior (Lei nº 51, de 1846) mantém a compreensão, apresentando um capítulo exclusivo à educação feminina e explicitando a diferenciação entre os currículos (Tambara, 2002, p. 69). No ano de 1876, a diferenciação entre o que era ensinado aos meninos e às meninas foi marcada pela substituição dos conteúdos de “escrituração mercantil e geometria prática”, no currículo para meninos, por aulas de “costuras e trabalhos de agulhas” no currículo feminino (Tambara, 2002, p. 70). Percebe-se que as diferentes preocupações curriculares apontavam para as atribuições destinadas a cada um dos gêneros: aos meninos, a capacidade de compreensão matemática e a preparação para atuação no espaço público; às meninas, a formação para o espaço doméstico. Conforme Elomar Tambara (2002, p. 69),

Observou-se, nitidamente, a criação de mecanismos e estratégias destinadas a cristalizar um processo de divisão social do trabalho o qual destinava à mulher uma atividade mais privada enquanto ao homem era atribuída uma função mais pública. [...] De maneira que, formalmente, o sistema de ensino estabelecia diferenças no processo de formação do menino e da menina em decorrência da ideia que se tinha de suas diferentes funções sociais na estrutura organizacional da sociedade no futuro.

Destaca-se que na ideologia positivista preponderante no Rio Grande do século XIX e início do século XX (portanto, incluindo o período republicano), a mulher era vista como complementar ao homem, sendo, portanto, diferente e, por isso, deveria ser educada de acordo com o papel social que lhe era destinado. A função atribuída às mulheres era a maternidade e a educação feminina deveria acontecer porque dela dependeria uma melhor educação aos futuros homens (Louro, 1986b, p. 28).

A afirmação da necessidade de professoras mulheres partia da possibilidade de escolarização das meninas, já que era dividida a reserva de mercado para professores a partir do sexo dos educandos (Tambara, 2002, p. 71). Entretanto, o ingresso das mulheres na categoria docente era balizado, além das pertinências de maioridade legal, capacidade profissional e comprovação de sua própria moralidade (exigidas também dos homens), pela apresentação de um “complemento moral”: segundo o documento emitido em 1857, as mulheres deveriam apresentar, se casadas, a certidão de casamento, se viúvas, o atestado de óbito do marido, se separadas, a sentença judicial que julgou a separação. No caso ainda das professoras solteiras, somente poderiam lecionar as maiores de 25 anos, na casa dos pais, desde que esses tivessem reconhecida moralidade (Tambara, 2002, p. 71-72). Era necessário comprovar a honestidade e dignidade das mulheres candidatas a professoras (Louro, 1986b, p.

27) porém, mais do que isso, dos homens ao seu entorno – como se isso comprovasse a moralidade da mulher. Observa-se que as mesmas condições eram propostas, em 1856, ao ingresso de docentes em Goiás (Lugli, Vicentini, 2009, p. 71), sendo que tais condições não eram restritas ao magistério sul-rio-grandense.

Observa-se uma crescente inserção das mulheres no trabalho docente, ainda nos tempos do Império. Tambara (2002, p. 71) apresenta que no ano de 1849, havia um total de 78 professores de instrução pública na Província, dos quais 25 eram mulheres (32,1%); no ano de 1867, haviam 132 professores públicos, sendo 58 mulheres (44%); no ano de 1887, de 362 professores, 187 eram mulheres (51,7%); nos anos finais do Império, pela primeira vez, o número de mulheres docentes superava o número de homens na mesma atribuição. Destaca-se que, em 1882, todas as aulas públicas mistas¹⁵ tinham mulheres como docentes (Tambara, 1998, p. 48). Em relação ao aumento do número de professoras atuantes, cabe ponderar que

O processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros "pouco desenvolvidos" pelo seu "desuso" a educação das crianças. [...] Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. (Louro, 1997, p. 450)

O processo de feminilização do magistério requereu a afirmação e reafirmação de ideias que tornavam o fazer docente uma atividade legitimamente feminina, sendo importante esmiuçar sua compreensão para pensar a (des)valorização do magistério. Conforme mencionado anteriormente, a ideologia positivista afirmava que a diferentes pessoas, com diferentes capacidades e habilidades, caberiam diferentes funções sociais; desde meados do século XIX, o papel social da mulher era fundamentalmente o papel materno (Louro, 1986b, p. 28). A partir do ideário positivista de desenvolvimento e racionalidade da sociedade, foi proposta a educação de meninas, a fim de que os próximos homens nascidos fossem educados livres de preconceitos e superstições – ou seja, a educação feminina não tinha como objetivo as próprias mulheres, mas os futuros homens, conforme mencionado anteriormente (Louro, 1986b, p. 28). Ainda no que diz respeito ao papel materno da educação dos filhos, durante o século XIX firmou-se também o entendimento de que as mulheres eram educadoras por excelência:

¹⁵ Tambara (1998, p. 47-48) afirma que, referente às aulas mistas, era prescrito que mulheres somente poderiam educar meninos de até dez anos e em último caso.

[...] a mulher, e apenas ela, era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas. E, sendo o ensino na escola elementar visto como extensão dessas atividades, o magistério primário passou a ser encarado como profissão exclusivamente feminina (Demartini, Antunes, 1993, p. 7).

De acordo com a moral católica predominante no período, a educação de meninas deveria ser realizada por mulheres e os conteúdos a serem ensinados eram perpassados pelos afazeres domésticos e moralizantes (Louro, 1997, p. 444; Tambara, 2002, p. 76). Entendo que a educação de meninas por professoras mulheres era regulada pelas normas de moralidade e também pela oficialização do ensino dos afazeres domésticos de uma mulher para outra, deslocando assim o ato educativo do espaço doméstico para o espaço público e mantendo uma base de domesticidade à educação feminina. A constituição da domesticidade e da moralidade imposta à educação feminina se originavam de argumentos higienistas e religiosos, em que a mulher era o sustentáculo do lar e da família, afirmados como base da sociedade (Louro, 1997, p. 453-454). Dessa forma,

O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. [...] A ele acorriam aquelas que tivessem "vocação". (Louro, 1997, p. 450)

Foi em meados do século XIX que se firmou a compreensão do magistério como uma função vocacionada: segundo Elomar Tambara (2002, p. 75), a afirmação do magistério como ação vocacionada e feminina explica muito o desprestígio profissional das professoras primárias, na medida em que às mulheres cabia a vocação da maternidade. Mais do que isso, colou-se ao ideário de vocação a noção de *missionarismo*, abarcando a lógica de que, na educação primária, o importante do trabalho docente era a *realização da missão* de educar as futuras gerações tendo como base a moralidade (Tambara, 2002, p. 76), em detrimento da profissionalização dos professores. Em meio ao reiterado missionarismo, constituiu-se a ideia de abnegação, ascetismo, sacrifício das professoras primárias, marcando o trabalho feminino pelos modelos religioso e maternal (Louro, 1997, p. 454). Dessa forma, compreendo que houve uma sobreposição de categorias consideradas inatas à mulher – maternagem e educação de crianças, religiosidade, vocação, missionarismo – em relação ao magistério. De acordo com Guacira Lopes Louro (1997, p. 450, grifo acrescentado),

A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como "tipicamente femininas": paciência minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um "sacerdócio" do que como uma profissão. *Tudo foi*

muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como "trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras", o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc.

Concordo com Elomar Tambara (1998, p. 36) quando esse afirma que “houve uma fetichização da atividade fazendo-a incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico, em nossa sociedade tradicionalmente associado à mulher e, portanto, sem o valor de troca que o faria reconhecido em uma sociedade capitalista”. Consonante e concomitantemente ao apresentado, percebeu-se também a saída dos homens de cargos do magistério. Observa-se que os processos de urbanização e industrialização que se iniciavam na segunda metade do século XIX auferiam aos homens outras possibilidades de trabalho (Demartini, Antunes, 1993, p. 7; Louro, 1997, p. 449). Em decorrência, passou-se a afirmar que os professores homens assumiam cargos no magistério por não alcançarem outras colocações profissionais, e que aqueles que atuavam nas escolas não eram preparados ou ensinavam mal, reforçando a divisão sexual da docência (Tambara, 2002, p. 76)

É necessário apontar que os salários dos docentes, desde o período imperial até o período republicano, eram insuficientes (Demartini, Antunes, 1993, p. 7; Durães, 2007, p. 151-152, Lugli, Vicentini, 2009). Os processos anteriormente descritos corroboraram a desvalorização salarial da categoria docente, tendo em vista a anunciada desqualificação do trabalho docente com a inserção de indivíduos socialmente marginalizados – as mulheres (Tambara, 2002, p. 76). Os baixos salários também podem apresentar correlação com outro elemento da feminilização do magistério: a ideia de que a mulher poderia conciliar as atribuições domésticas com atividades públicas, especialmente se essas eram realizadas em meio turno (Tambara, 1998, p. 40). O trabalho no ambiente externo ao lar, ao ser realizado em meio turno, era alegado como não essencial, como complementar; portanto, não era entendida como imprescindível a valorização salarial, o que desvalorizava o trabalho docente (Tambara, 1998, p. 40) e, dessa forma, o salário feminino seria um suplemento salarial à remuneração percebida pelos homens chefes de família (Louro, 1997, p. 454). Em relação aos pagamentos destinados aos docentes em meados do século XIX, Guacira Lopes Louro (1986b, p. 27) destaca que a legislação apontava à equidade salarial entre professoras mulheres e professores homens; todavia, o ensino de geometria incorporava valores no pagamento, fazendo com que os professores que lecionavam geometria, matéria exclusiva aos meninos (portanto, professores homens), recebessem salários maiores do que aqueles que não a ensinavam – no caso, mulheres (Louro, 1986b, p. 27). Entretanto, Elomar Tambara (2002, p 70) destaca que,

em sua pesquisa sobre a história da profissão docente no Rio Grande do Sul no final do século XIX, tomando os Relatórios dos Presidentes da Província como fonte, não localizou remuneração diferenciada entre professores e professoras.

De forma transversal, a história da feminização, feminilização e profissionalização do magistério é cruzada pela criação e consolidação da escola normal como espaço legítimo de formação de docentes. Elomar Tambara (1998; 2002) menciona que parte essencial da profissionalização dos docentes no Rio Grande do Sul ocorreu através da obtenção de diploma de normalista, considerando que o *status* de profissão foi atribuído ao magistério pela incorporação das categorias estatais técnicas e científicas ao fazer docente através do curso normal. Ao mesmo tempo e contraditoriamente, a escola normal chancelou compreensões femininas sobre a profissão docente. A concepção ideária de uma instituição voltada à formação de professores no Rio Grande do Sul data, segundo Tambara (2002, p. 74; 1998, p. 41), de 1847; entretanto, a Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande somente foi inaugurada em 1869 (Louro, 1986b, p. 25), vinte e dois anos depois – sendo por muito tempo a única escola de formação de professores no território gaúcho. É necessário pontuar que, por mais que a instalação da escola normal tenha ocorrido duas décadas depois de ser idealizada no estado sul-rio-grandense, esse processo se deu temporalmente de acordo com a construção de escolas normais nas outras províncias do Império (Tambara, 1998, p. 41)

Tal demanda originou-se da ideia de que seria necessário um mecanismo de racionalização e cientificação da instrução pública e da prática pedagógica; tais concepções resultaram das transformações econômicas do período, que exigiam da sociedade produção de mão de obra qualificada para a produção de uma estrutura econômica diversificada, bem como desenvolvimento tecnológico demandado pela consolidação do capitalismo (Tambara, 1998, p. 40). Cabe apontar que, de acordo com as análises de Elomar Tambara, o processo de consolidação do sistema capitalista implicava na imprescindibilidade de uma padronização do processo ideológico, especialmente da instituição educadora legitimada (Tambara, 1998, p. 42) – por isso justificava-se a criação da escola normal-normalizante.

A formação de professores através da escola normal ocorreu depois da inserção de mulheres na docência e em um período que às meninas e mulheres era permitido somente o acesso ao ensino primário. A partir da criação de uma escola específica para a preparação de docentes, foi possibilitado o acesso de mulheres a outros níveis de ensino (Demartini, Antunes, 1993, p. 6) ao mesmo tempo que se afirmou o reconhecimento social da docência como atuação possível às mulheres no espaço público – em consonância com a ideia de que as mulheres não deveriam mais restringir-se ao espaço doméstico (Tambara, 1998, p. 42). Em

sua primeira década de funcionamento, a escola normal sul-rio-grandense foi gradativamente ocupada por mulheres e, conseqüentemente, tornou-se espaço feminino: Tambara (1998, p. 46) afirma que, em 1878, menos de uma década após a criação da escola normal, havia 88 professores formados vinculados ao estado, dos quais 56 eram mulheres. Ainda referente a 1878, o autor afirma que dos 164 estudantes matriculados, 122 eram mulheres (Tambara, 199, p. 46). Cabe pontuar que, conforme já apresentado, no ano de 1867 (dois anos antes da criação da escola normal), as mulheres representavam 44% do total de docentes vinculados ao estado sul-rio-grandense; em 1887, dezoito anos depois da inauguração da escola normal no Rio Grande do Sul, as mulheres ultrapassaram o número de homens atuantes no magistério estadual, considerando docentes diplomados normalistas ou não. Destaca-se também que nem todas as mulheres que ingressavam na escola normal o faziam pretendendo lecionar – de acordo com Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993, p. 6), muitas normalistas ingressavam no curso de modo a adquirir formação geral antes do matrimônio. Assim, também o homem que obtinha o diploma de normalista não necessariamente assumia a docência, por vezes atuando em outros espaços profissionais, sendo a escola normal a possibilidade de escolarização (Tambara, 1998, p. 48).

Na proposição de conteúdos para as e os normalistas também interessa observar: nem sempre a escola normal caracterizou-se pela presença de disciplinas pedagógicas – em 1879, o diretor da instrução pública estadual apontava, em seu relatório, a preponderância curricular em ciências físicas, ciências naturais e matemática em detrimento de gramática e disciplinas pedagógicas (Tambara, 1998, p. 44). Assim sendo, em 1888 foi proposta, pelo presidente da província, uma reforma curricular do curso normal fortemente marcada por preceitos positivistas:

É possível depreender, nesta reforma, a tentativa dos reformadores no sentido de legitimar a atuação do/a normalista com um processo de formação que se aproximava dos ministrados nas escolas técnicas, de agrimensura e mesmo de engenharia. Em outros termos, visava-se contaminar o processo pedagógico com os conteúdos socialmente reconhecidos como “masculinos”.

Entretanto, esse processo retrata uma contradição típica da cosmovisão positivista em relação à mulher. O fato de tecnificar a formação sob a ótica deste paradigma, afastava a mulher de sua função precípua: a de civilizadora, de moralizadora e de difusora do altruísmo. (Tambara, 1998, p. 45)

O espaço legitimado de formação e produção de docentes certificava seus estudantes com o diploma de normalista. Esse diploma afirmava o caráter técnico e científico dos docentes formados e auferia privilégios no processo de ingresso no magistério. Sendo mulheres a maioria dos estudantes e concluintes do curso normal, as professoras normalistas

passaram a ser percebidas como adequadas ao ensino primário (Tambara, 1998, p. 46), reforçando o ideário de feminilização do magistério, mesmo quando consolidado através de instituições modernas e racionais. Todavia, esse processo de reforço à concepção da mulher como professora primária legítima não ocorreu sem resistências: a partir da baixa nos números de homens normalistas e professores primários, eram frequentes as sugestões dos diretores de instrução pública aos homens para que cursassem a escola normal (Tambara, 1998, p. 47). Soma-se, nesse contexto, o alto número de professoras mulheres diplomadas, porém restritas à atuação em classes femininas ou mistas, o que levava a questionar sobre a qualidade do ensino destinado aos meninos. Destaca-se ainda que, no ano de 1888, o magistério primário público estadual sul-rio-grandense era predominantemente formado por docentes diplomados, sendo que esses representavam cerca de 74% do total de professores (independentemente do tipo de vínculo com o estado); nesse período, já era perceptível o domínio de mulheres na docência no Rio Grande do Sul (Tambara, 1998, p. 49).

O século XX também apresenta marcas nos processos de feminização e feminilização da docência. Segundo Guacira Lopes Louro (1986b, p. 29), nas primeiras décadas do século passado, os argumentos científicos que diferenciavam os homens e as mulheres passaram de uma vinculação com a biologia para uma vinculação com a psicologia. Dessa forma, não era mencionada a superioridade masculina, mas continuava sendo afirmado que as características naturais eram diferentes.

Essas diferenças se referiam ao temperamento, caráter, tipo de raciocínio, o que levava a que as mulheres fossem *naturalmente* dóceis, submissas, sensíveis, pacientes e minuciosas; eles, lógicos, organizadores, criativos, mais capazes de generalização e síntese. Por essa ideologização dos papéis também seria consequência natural que ao homem fossem atribuídas as funções decisivas e públicas da organização social, e à mulher as tarefas menores e mais interiorizadas. Ainda como corolário destas imagens, os homens estariam mais destinados às atividades científicas, e as mulheres às artísticas; isto numa sociedade em que as primeiras são mais valorizadas. Então as diferenças, mesmo que se apoiassem em outros motivos e aparentemente negassem uma superioridade, continuavam justificando a dominação de um sexo sobre o outro. (Louro, 1997, p. 29, grifo da autora)

Contextualmente, no início do século XX ocorrem movimentos de urbanização e industrialização do país e do estado. A potência da ideologia positivista no então Estado do Rio Grande do Sul seguia preponderante. Nas décadas iniciais do século XX, podemos observar duas consequências na profissionalização e feminização do magistério a partir do positivismo: a aceitação da mulher no espaço público, atuando como professora (desde que altruísta, abnegada e vocacionada, portanto mantendo as características consolidadas no século anterior) e a supressão de privilégios acadêmicos em prol da liberdade profissional. A

respeito dos privilégios acadêmicos e da liberdade profissional, de acordo com os dirigentes estaduais positivistas, os títulos acadêmicos não constituíam, desde a Constituição Sul-riograndense de 1891, critério para assumir cargo público; o critério afirmado seria a competência para o exercício da função, que seria averiguado em concurso público. Esse ponto, de acordo com Tambara (2002, p. 87), pode ser a origem de uma diminuição nas taxas de professores atuantes diplomados durante a década de 1930 – fazendo inclusive que, em 1934, cerca de 89% dos professores estaduais atuantes no interior do estado não fossem diplomados por escolas normais (Tambara, 2002, p. 90). Outra possibilidade percebida diz respeito a um aumento nos postos de trabalho docente, sem que tenha ocorrido, no entanto, um aumento nas possibilidades de formação de professores através do curso normal.

Uma informação importante sobre a década de 1930 diz respeito à permanência de aumento no número de professoras mulheres: em 1930, as professoras mulheres estaduais compunham um total de 82% dos docentes, enquanto em 1940 essa percentagem sobe para 90% (Tambara, 2002, p. 93). Portanto, entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, houve uma progressiva feminização do magistério.

Ao longo do presente capítulo, foram explicitadas as dimensões e etapas do processo de profissionalização da docência, norteadas pela busca de um *status* social profissional, legitimado e reconhecido ao magistério. Os processos de feminização e feminilização do trabalho docente são apresentados como tensionamentos no desenvolvimento da profissionalização, tendo em vista que a busca pelo *status* de profissão não é linear. Os entendimentos apresentados – percurso de profissionalização da docência e feminização/feminilização do magistério – coadunam-se de forma a permitir analisar a valorização e a desvalorização social da categoria docente.

Utilizando tais referenciais e categorias de entendimento, analisei o primeiro Estatuto do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul e a experiência vivenciada por Suely de Oliveira, conforme apresentado nos capítulos subsequentes.

3. ESTATUTO

estatuto¹⁶

es·ta·tu·to

substantivo masculino

1 Conjunto de leis que formalizam os princípios que norteiam a organização de um Estado, sociedade ou associação.

2 JURÍDICO Conjunto de leis que regem as ações jurídicas.

3 Condição de um indivíduo numa hierarquia ou sociedade; status.

No presente capítulo, busco apresentar o primeiro Estatuto sul-rio-grandense voltado ao magistério estadual, promulgado no ano de 1954. Destaca-se que *Estatuto* não é uma categoria formal de lei: o estatuto analisado é uma lei ordinária que apresenta um conjunto de regras sobre a categoria docente estadual.

Para pautar as discussões referentes aos Estatutos, é necessário discutir tanto o Estado quando a Lei. Entendo a Lei como uma prática do Estado, denotando assim compreender o que é o Estado e, para tal, utilizo os constructos teóricos desenvolvidos por Pierre Bourdieu. Ao tomar a Lei como categoria de análise, proponho uma reflexão teórica sobre esse mecanismo de imposição simbólica presente na experiência da vida em sociedade, baseando-me nas pesquisas realizadas por Edward Palmer Thompson.

Além de apresentar as possibilidades e limites previstos em lei para os servidores estaduais, pretendo observar e destacar pontos de diferenciação e semelhanças entre o que é proposto a todos os funcionários civis estaduais e aquilo que é proposto somente ao magistério. Antes, entretanto, é indispensável refletir sobre o tipo de fonte tomado como *corpus* empírico nesta pesquisa.

3.1 O Estado como categoria de análise: sob as lentes de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu (2014, p. 30) explica que o Estado é um objeto *impensável*, sobre o qual são analisadas suas ações e é personificado nas falas (o Estado faz, o Estado provê...) daqueles que sobre ele discorrem; entretanto, faz-se necessário não compreender o Estado

¹⁶ <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estatuto/>

como pressuposto dado. Bourdieu busca, então, compreender o que é o Estado, por que é e de que forma se mantém, quais estruturas cria, bem como a forma como o Estado estrutura seus agentes componentes. Sobre a reconstrução da gênese, Bourdieu (2008, p. 98) argumenta:

Eis porque, sem dúvida, não há instrumento de ruptura mais poderoso do que a reconstrução da gênese: ao fazer com que ressurgam conflitos e os confrontos dos primeiros momentos e, concomitantemente, os possíveis excluídos, ela reatualiza a possibilidade de que houvesse sido (e de que seja) de outro modo e, por meio dessa utopia prática recoloca em questão o possível que se concretizou entre todos os outros.

No processo da construção e imposição arbitrária do Estado, a gênese da estatização, o processo torna-se inconsciente (amnésia da gênese). Bourdieu acresce (2014, p. 184), que “há contradições na própria gênese do Estado, que são importantes para compreender o que é Estado”. A reconstrução das disputas que estão na origem do Estado Moderno propicia a abertura dos possíveis. Ver quais devires, quais trajetórias possíveis e quais campos se implicam nas disputas auxilia na desbanalização daquilo que é dado como óbvio (Bourdieu, 2014, p. 167), entendendo que “uma coisa muito arbitrária é esquecida como tal” (Bourdieu, 2014, p. 173). Na defesa da proposição de pesquisa histórica e sociológica, Bourdieu (2014, p. 193) argumenta: “Uma das virtudes da sociologia histórica ou da história social é justamente despertar os possíveis mortos, os possíveis laterais”.

O Estado – cuja compreensão Bourdieu se propõe a esmiuçar – é percebido, parafraseando e aprofundando a concepção weberiana, como “o monopólio da violência física e simbólica”; poderia até mesmo dizer ‘monopólio da violência simbólica legítima’” (Bourdieu, 2014, p. 30). O Estado se constitui e se impõe como um “ponto de vista dos pontos de vista em um plano mais elevado” (Bourdieu, 2014, p. 31), propondo-se como um lugar neutro. O Estado implica, então, em “um efeito de imposição simbólica absolutamente sem equivalentes, efeito da imposição simbólica que tende a pô-lo ao abrigo do questionamento científico” (Bourdieu, 2014, p. 165).

Bourdieu também caracteriza, utilizando uma metáfora explicativa, o Estado como o “banco central de capital simbólico” (Bourdieu, 2014, p. 175): é a partir do Estado que se instituem, nos planos simbólico e material, elementos como a organização do tempo coletivo, a legitimidade do diploma escolar, a identificação dos indivíduos através de documentos oficiais e a realidade construída a partir das estatísticas que estruturam os indivíduos, a vida social, os campos em disputa. Também, as decisões feitas e consolidadas a partir do Estado tornam-se estruturas mentais através da violência simbólica e legitimada do Estado – através,

por exemplo, da instituição escolar (Bourdieu, 2014, p. 171). Dado o poder instituído pelo e para o Estado, dotado de ferramentas e da legitimação da imposição simbólica e material, é preciso observar que esse espaço se constitui como objeto de lutas, perpassado e constituído nas disputas, nas correlações de força que contribuem para reforçar ou alterar um certo estado das relações de força (Bourdieu, 2014, p. 160).

Importante noção que baliza as discussões sobre o Estado é que “uma das funções mais gerais do estado é a produção e a canonização das classificações sociais” (Bourdieu, 2014, p. 38). Um ato estatal resultante das classificações mencionadas é a produção de categorizações. Categorizar a vida social a partir do Estado implica em afirmar de forma pública e oficial o que *é*, e produz efeito de autorização e julgamento sobre o que foi categorizado e classificado (Bourdieu, 2014, p. 40). A partir do momento em que as categorizações são produzidas por agentes do Estado dotados de autoridade simbólica, surtem efeitos no espaço social. Categorias de percepção e classificações se entrecruzam nos atos cognitivos, colocando “em prática as estruturas cognitivas, as formas e categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão” (Bourdieu, 2008, p. 115). É dessa forma que “os agentes sociais constroem o mundo social através de estruturas cognitivas [...], suscetíveis de serem aplicadas a todas as coisas do mundo e, em particular, às estruturas sociais” (Bourdieu, 2008, p. 115).

Utilizar o Estado como categoria analítica, pensando nas materializações brasileira e sul-rio-grandense, implica em observar *Estado* através de dois entendimentos: como administração, forma de governo (Estado 1) e também como território e conjunto de cidadãos (Estado 2). A respeito dessa concepção sobre o Estado, Bourdieu destrincha e explica:

Em meu espírito, é uma distinção útil mas artificial, e o modelo da gênese do Estado que eu gostaria de propor tem como princípio uma fórmula simples: [...] o Estado 1 se faz fazendo o Estado 2. Eis a fórmula simplificada. De modo mais rigoroso, a construção do Estado como campo relativamente autônomo exercendo um poder de centralização da força física e da força simbólica, e constituído assim em objeto de lutas, está inseparavelmente acompanhada pela construção do espaço social unificado que é de sua alçada. (Bourdieu, 2014, p. 176)

Dadas as dimensões administrativas e territoriais do Estado, diversos são os fatores que entram na disputa. Projetos de sociedade entram em conflito ao longo do tempo na tentativa de, através do Estado, garantir sua hegemonia ou restringir avanços de projetos e ideários divergentes. Retomar a constituição sócio-histórica implica em compreender o

contexto em que se situaram as disputas que se busca observar – disputas em torno de projetos políticos, de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

3.2 A Lei como objeto de estudos: sob as lentes de E. P. Thompson

Os estudos de Edward Palmer Thompson, principalmente em seu livro *Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra* (Thompson, 1997), apresentam essenciais reflexões sobre a Lei como mecanismo integrante da sociedade moderna em consolidação nos 1700. Após um denso estudo em que apresenta a constituição e práticas a partir da Lei Negra (a respeito das classificações das terras e seus respectivos usos) no século XVIII, na Inglaterra, Thompson apresenta elaborações teóricas sobre a Lei, cabendo retomá-las aqui para acurar o olhar ao observar, ler o texto legal tomado como fonte.

Recorrentemente marcando que as análises dizem respeito ao material empírico por ele analisado, Thompson (1997, p. 349, 350; 359) afirma a importância da pesquisa histórica e social sobre o Direito, buscando entender os processos e ações que permeiam sua efetivação e legitimação. O autor coloca essa afirmação em contrapartida a uma noção aplainada da lei que parte de pressupostos teóricos de entendimento da lei como um “artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma 'superestrutura' que se adapta por si às necessidades de uma infraestrutura de forças produtivas e relações de produção” (Thompson, 1997, p. 349). Para o autor, se fosse possível sintetizar a prática do Direito dessa forma, percebendo-o somente como parte da superestrutura mistificadora da infraestrutura, não seria necessário o estudo dos mecanismos sob seu domínio operados (Thompson, 1997, p. 359). A discussão sobre o domínio da lei, superestrutura e infraestrutura aparece também na crítica à ideia de que os mecanismos legais *traduzem* as relações estabelecidas na infraestrutura enquanto as mistificam – na compreensão de Thompson (1997, p. 353), a mediação das relações de classe, função desempenhada pela lei, não é o mesmo que tradução das relações estabelecidas.

Buscando ir além das afirmações sintetizadoras sobre a operação do mecanismo da lei, Thompson (1997, p. 350-351) apresenta três perspectivas: a lei como instituição ou pessoas (tribunais, juizes, advogados), a lei como ideologia (regras e sanções em relações ativas com as normas sociais) e a lei como lógica, regras e procedimentos próprios. Afirma que não é possível conceber sociedades complexas sem lei (Thompson, 1997, p. 351).

A observação da lei enquanto instituição e pessoas pode, segundo Thompson e a partir de suas investigações, ser facilmente associada à classe dominante, tendo sido utilizada como instrumento para imposição de poder de classe (Thompson, 1997, p. 350-352). Concorda que

a lei acaba por apresentar funções classistas e mistificadoras (Thompson, 1997, p. 350) e ainda aponta que a classe dominante só entra em acordo em se submeter ao domínio da lei “porque essa lei era útil e oferecia à sua hegemonia a retórica de legitimidade” (Thompson, 1997, p. 361). Afirma também que o acesso parcial a determinadas camadas da população – como mulheres, crianças e pessoas sem propriedades, de acordo com o tempo histórico (Thompson, 1997, p. 353) – e as pequenas garantias retoricamente afirmadas à camada trabalhadora do período, como a privacidade inviolável, o *habeas corpus* e igualdade perante a lei compõem o conjunto de funções mistificadoras da lei (Thompson, 1997, p. 355).

A lei utilizada como ferramenta de mistificação da realidade e imposição do poder de classe pelas camadas dominantes da sociedade, entretanto, não pode ser tomada como a totalidade da Lei – outro aspecto que forma o domínio da lei é a Lei como ideologia. O autor traz a ideologia como sendo “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). Para apresentar essa perspectiva, Thompson toma as regras sociais, os acordos de convivência utilizados pela plebe para, por exemplo, a demarcação de terras, a partir da experiência compartilhada (Thompson, 1997, p. 352). Somado a isso, compreende-se que a incorporação e legitimação das regras sociais através da lei institucionalizada (regras mantidas, porém com execução imperfeita) e continuamente endossadas pela vivência compartilhada na comunidade (Thompson, 1997, p. 352) se incorpore ao mecanismo de legitimação da Lei institucionalizada, no momento em que se coloca como disponível àqueles que utilizam as regras comuns de convivência. A partir da leitura de Thompson, afirmo ainda que se sustenta a mistificação ao não apresentar os interesses de classe que amparam a lei institucionalizada.

Entretanto, para observar os mecanismos sob o domínio da lei, é preciso compreender sua característica específica e ideológica: uma crença na lei, na afirmação de igualdade a todos, entendendo tanto a lei e justiça institucionalizada quanto as regras de convivência como um direito essencial, *universal*, reconhecido por todos (Thompson, 1997, p. 353). Esse é, para Thompson (1997, p. 354), importante elemento da retórica da lei, já que garante sua legitimidade:

Se a lei é manifestadamente parcial e injusta, não vai mascarar nada, legitimar nada, contribuir em nada para a hegemonia de classe alguma. A condição prévia essencial para a eficácia da lei, em sua função ideológica, é a de que mostre uma independência frente a manipulações flagrantes e pareça ser justa. Não conseguirá parecê-lo sem preservar sua lógica e critérios próprios de igualdade; na verdade, às vezes *sendo* realmente justa. [grifo do autor]

Outro ponto importante que aparece no texto citado é a *forma da lei*. O autor apresenta que é a forma da lei, sua característica ideológica específica de justiça e igualdade, faz com que se limite o poder dominante, implicando inclusive em perdas à classe dominante em prol da manutenção da retórica e legitimação (Thompson, 1997, p. 356-357). Aponta também a diferença, seja no século XVIII ou no século XX, entre os domínios da lei e o poder arbitrário extralegal. Segundo o autor, compreender tal diferença importa para “expor as imposturas e injustiças que podem se ocultar sob essa lei” (Thompson, 1997, p. 357).

É necessário, ainda, legitimar e reconhecer as conquistas das camadas trabalhadoras através da lei. Ao destituir de importância, negar ou minimizar as conquistas, “as restrições efetivas ao poder e a defesa ao cidadão frente às pretensões de total intromissão do poder” (Thomson, p. 357), abre-se margem para estimular-nos “a desistir da luta contra as más leis e procedimentos classistas e a nos desarmar perante o poder. Significa lançar fora toda uma herança de luta *pela* lei, e dentro das formas da lei” (Thomson, 1997, p. 358).

Outro elemento indiscutivelmente importante sob o domínio da lei é sua potencialidade para criar e determinar categorias que são utilizadas na experiência do cotidiano. Thompson (1997, p. 351) apresenta como exemplo a determinação legal operando sobre os direitos de uso das propriedades: cercamentos para proprietários, usos comunais para trabalhadores rurais, terrenos preservados para os cervos sob guarda de funcionários das florestas. A partir das nomeações do que pode ser feito e em qual espaço, categorizando de forma institucional práticas que estavam nas regras de convivência, a lei cria categorias e afirma aquelas que propõe legítimas. 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). Em consonância com a temática de estudo proposta nesta Dissertação, é 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).

Retomam-se as preocupações teóricas de Thompson, ao pensar a lei como um mecanismo complexo, importante objeto de estudos: a lei, em sua realização e materialização, seja através da sua institucionalização ou pelo acesso por regras de convivência, compõem ideologicamente a compreensão da Lei como caráter universal e de igual abrangência a todos. Mesmo que marcadamente mascaradora, mistificadora das relações entre as classes, sua forma impôs limites na abrangência irrestrita do poder e, correlacionadamente, as perdas impostas à

classe dominante legitimam a lei – que se mantém legitimando e mediando relações de classe. Thompson (1997, p. 360-361) amplia e apresenta contradições desse processo,

Pois “a lei”, enquanto uma lógica de igualdade, sempre deve tentar transcender as desigualdades de poder de classe, ao qual é instrumentalmente atrelada para servi-lo. E “a lei” enquanto ideologia, a qual pretende reconciliar os interesses de todos os graus de homens, sempre deve entrar em conflito com o sectarismo ideológico de classe.

Foi através das lentes propostas por Thompson que busquei ler, interpretar e compreender os estatutos voltados aos docentes sul-rio-grandenses. Destaca-se o entendimento da lei para além de funções tradutora e mistificadora daquilo que é demandado pelos meios de produção: como espaço de disputas durante a experiência do período histórico estudado e como objeto de estudos para entender as disputas em questão. Me empenhei em ler o texto legal atentando aos mecanismos de mascaramento e mistificação, mas também reconhecendo os avanços na legislação em prol *dos debaixo*, o que limita o espraçamento irrestrito do poder dominante, bem como criação e legitimação, tanto das relações de classe quanto de categorias que se propõem a dar conta da experiência coletiva.

3.3 Reflexão, localização e descrição das fontes

Na presente seção, exponho a produção e delimitação do conjunto documental tomado como parte do *corpus* empírico da presente pesquisa. Apresento os processos de busca por fontes de pesquisa, em diferentes acervos digitais, e por fontes nestes acervos, assim como de composição de um conjunto documental digital para pesquisa em História da Educação.

Para o levantamento da documentação que forma o *corpus* empírico das discussões sobre legislação, inicialmente foi pesquisado o *site*¹⁷ do Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul¹⁸. A busca no *site* do Memorial visava encontrar leis, documentos históricos digitalizados e disponibilizados pelo próprio Estado acerca da temática educacional no início do século XX. O *site* do Memorial Legislativo disponibiliza uma série de *links* e documentos para consulta. Foram explorados todos os *links* disponíveis no site, sendo pesquisados, mais especificamente: o acervo digital dos anais do parlamento gaúcho através do portal *Pesquisa Acervo*; *links* que direcionavam a conteúdo e documentações históricas em *Links*

¹⁷ Existem discussões acerca de pesquisa historiográfica realizada a partir de fontes digitais. Para esse caso, sugiro a leitura de Almeida (2011), Lucchesi (2014) e Noiret (2015).

¹⁸ Disponível on-line em <http://www2.al.rs.gov.br/memorial/P%C3%A1ginaInicial/tabid/3454/Default.aspx>

Interessantes; produções técnico-científicas realizadas por servidores da Assembleia Legislativa, em *Publicações e Pesquisas Científicas*.



Imagem 1: Página inicial do *site* do Memorial Legislativo do Rio Grande do Sul.

Fonte: Memorial Legislativo do Rio Grande do Sul (*site*)

O acervo dos anais da Assembleia Legislativa, durante o período de pesquisa, apresentava uma grande lacuna de documentos digitalizados; nessa seção, não obtive resultados significativos que me permitissem o desenvolvimento da pesquisa proposta. Na página de Publicações e Pesquisas Científicas se encontra o portal das publicações da Assembleia Legislativa, incluindo a Série Perfis Parlamentares. Através das buscas realizadas, não foram encontrados documentos referentes às leis do período pretendido; entretanto, foi localizado o documento “Suely de Oliveira: Perfil Biográfico, Depoimentos e Discursos (1915-1994)”, 11º volume da Série Perfis Parlamentares. Interessou-me inicialmente descobrir quem era a única mulher documentada na série; a inserção de Suely de Oliveira na pesquisa se deu ao localizar a informação que a deputada era antes professora, pautando as temáticas relacionadas ao Magistério em seu fazer legislativo. O referido documento tornou-se central na construção do conjunto de fontes para a pesquisa em curso e o quarto capítulo da presente Dissertação o toma como fonte historiográfica principal. O documento apresenta a atuação e trajetória de Suely de Oliveira, professora estadual e primeira deputada eleita no Rio Grande do Sul, que inseriu as temáticas do magistério e do funcionalismo público com maior intensidade na Assembleia Legislativa. A partir de informações localizadas no documento, a proposição da pesquisa voltou-se para pensar leis trabalhistas que diziam respeito ao

magistério sul-rio-grandense. A principal informação que direcionou o curso da pesquisa foi a informação de que, no ano de 1951, foi enviado à Assembleia Legislativa o Projeto de Lei do primeiro Estatuto destinado ao magistério gaúcho (Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2007, p. 123). Em decorrência da informação sobre o Projeto de Lei mencionado, busquei com maior ênfase o primeiro Estatuto destinado ao magistério. As procuras no *site* do Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul ocorreram no primeiro semestre de 2017 e, já no projeto de pesquisa, a publicação sobre Suely de Oliveira constava no conjunto de fontes a ser analisado.

O *site* da Assembleia Legislativa¹⁹ foi acionado ao buscar mapear o que havia de legislação gaúcha digitalizada, especialmente voltada ao magistério. Ao realizar pesquisa na opção “Legislação Estadual”, o *site* direciona a uma aba com o Sistema Legis²⁰, portal digital institucional da Assembleia Legislativa de busca de leis. Para a realização de busca no referido portal, foram utilizadas as seguintes palavras-chave para tentar localizar o estatuto que estava sendo buscado: **professor; professores; magistério; estatuto; educação; carreira**. As palavras-chave foram inseridas no campo *Assunto*, sendo que os demais campos permaneceram em branco.

Pesquisa Legislação Estadual

Tipo Norma: Para pesquisar todas as opções, selecione a opção em branco.
 Número Norma: Ano da Norma:
 Data da Norma: (Use DD/MM/AAAA)
 Assunto:
 Pesquisa livre (texto da norma):
 Opções de exibição dos resultados
 Número de documentos por página:
 Ordenação para Pesquisa : Data da Norma Número da Norma

Pode ser necessária a instalação de um visualizador de arquivos de formato PDF, como o [Acrobat Reader](#).

Imagem 2: Janela de busca do Sistema Legis. Exemplo de pesquisa com a palavra-chave Estatuto.

Fonte: Sistema Legis, da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul

A fim de não restringir os textos legais a somente um ano (possibilidade ofertada pelo sistema), optei por deixar os campos de datação do documento pesquisado em branco. Também percebi que, quando a pesquisa era realizada a partir do campo *Pesquisa Livre*, o

¹⁹ Disponível on-line em <http://www.al.rs.gov.br/site/>

²⁰ Disponível on-line em <http://www.al.rs.gov.br/Legis/>

conjunto de resultados era consideravelmente maior, porém com maior profusão de assuntos; a pesquisa a partir do campo *Assunto* afunilou os resultados de forma mais coerente com o que eu buscava. Ainda, ao realizar a pesquisa através da sobreposição de resultados (utilizando-se de ambos os campos de pesquisa mencionados), percebi que na pesquisa duplamente refinada pelo sistema de buscas, textos legais que se referiam a alterações em outras leis consolidadas não eram exibidos na busca; receando localizar um acervo menor do que poderia, optei por manter a busca utilizando o campo *Assunto* e operando cortes a partir da leitura dos resultados de pesquisa.

Do conjunto total de documentos localizados, restringi a leitura à ementa dos textos legais, considerando os mais antigos apresentados até o ano de 1974 (publicação do segundo Estatuto destinado ao magistério e último ano de atuação da Deputada Suely de Oliveira). O recorte temporal da pesquisa tem como marco final, desde o conhecimento da existência do documento, o Estatuto do Magistério de 1954; entretanto, a busca por documentação abrangendo vinte anos a mais visava ampliar possibilidades de pesquisa ao observar, também, o período de atuação da Deputada Suely. Dessa forma, considerando os textos legais mais antigos (em relação ao ano de 1974), foi localizada a quantidade de documentos registrada no Quadro 1.

Palavra-chave	Quantidade TOTAL de documentos a partir da chave de pesquisa	Quantidade de documentos até 1974	Quantidade de documentos até 1954	Ano do documento mais antigo localizado
Professor	336	110	-	1955
Professores	26	9	-	1963
Magistério	527	96	-	1956
Estatuto	362	55	10*	1940
Educação	3029	173	2	1942
Carreira	162	11	-	1963

Quadro 1: Busca inicial por legislação sul-rio-grandense através do Sistema Legis. Divisão a partir de recortes temporais, sem a operação de recortes de conteúdo.

Fonte: Sistema Legis, da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul

Nota: *Nenhum documento localizado vinculava-se à Educação.

Nas páginas com resultados de buscas, as informações são organizadas em colunas que descrevem o tipo do texto, o número da norma, a data de publicação e a ementa. A cada pesquisa realizada e a partir da leitura das ementas, operei uma primeira seleção dos textos

que seriam lidos. Foram desconsideradas, em todas as categorias, normas sobre assuntos não relacionados à educação (como decretos sobre imóveis que se situavam em ruas em cujo nome havia o termo “professor”, ou ainda normas de instituições e categorias não relacionadas à temática de pesquisa). A partir dos contornos pensados originalmente para a realização da pesquisa – magistério estadual e profissionalização – foram também desconsiderados resultados vinculados à criação, nomeação e classificação de escolas, bem como a legislação voltada ao ensino particular e seus docentes.

Tipo Norma	Norma	Data	Ementa
LEI ORDINÁRIA	533	31/12/1948	ESTATUTOS DO INSTITUTO RIO GRANDENSE DO ARROZ.
DECRETO-LEI	20	20/06/1940	CRIA O INSTITUTO RIO GRANDENSE DO ARROZ, APROVA OS ESTATUTOS QUE O REGERÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Imagem 3: Disposição das informações pesquisadas no Sistema Legis. Resultados de pesquisa para a chave de busca “ESTATUTO”.

Fonte: Sistema Legis, da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul

Documentos interessantes foram encontrados na incursão ao Sistema Legis. Menciono, especialmente, a Lei nº 1.751/1952, sendo essa o Estatuto do Funcionário Público Civil do Estado, documento apresentado no Apêndice da presente Dissertação. O texto disponibilizado refere-se ao original, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE RS) em 1952. Também foram localizadas a Lei nº 2.588/1955, que versava sobre as bases do Ensino Normal no Estado, um conjunto de sete leis que alteravam dispositivos da Lei nº 2.338/1954 (Estatuto do Magistério Público Estadual), além de chamamento de concurso público, sendo o primeiro localizado referente ao ano de 1966. O Estatuto do Magistério, fonte que estava sendo procurada, não foi localizado através do sistema diretamente vinculado à Assembleia Legislativa; todavia, durante as pesquisas mencionadas, localizei o número da norma referente ao Estatuto, bem como sua data de promulgação – Lei n.º 2.338, de 25 de janeiro de 1954. A pesquisa nos *sites* da Assembleia Legislativa e Sistema Legis ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2017 (após a aprovação do projeto de pesquisa pela banca ocorrida em 22 de agosto de 2017, sendo momento de definir quais documentos seriam analisados).

Optei por realizar a busca do texto legal, agora com a denominação oficial e sua data de promulgação, através da ferramenta de procura *Google*. No campo destinado, inseri a seguinte chave de busca: “Lei nº 2.338 1954 RS”. O primeiro resultado fornecido era um *link* de acesso a um Repositório Institucional²¹, apresentando em sua página um quadro com

²¹ Disponível *on-line* em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115753>

informações técnicas, contendo a digitalização de um trecho do Diário Oficial do Estado datado de 26 de janeiro de 1954. No arquivo contendo seis páginas digitalizadas, constava o conteúdo do documento procurado²². Apresento a seguir a imagem do sítio *on-line* localizado na busca mencionada.

Repositório Institucional da UFSC

Repositório Institucional | UFSC

Repositório Institucional da UFSC → UFSC → Campus Florianópolis → CED (Centro de Educação) → História da Educação Matemática (l'Histoire de l'éducation mathématique) → A Constituição dos saberes....- RS → Ver item

Buscar DSpace

Buscar DSpace
Esta coleção

Navegar

Todo o repositório
Comunidades e Coleções
Por data do documento
Autores
Títulos
Assuntos

Esta coleção
Por data do documento
Autores
Títulos
Assuntos

Minha conta
Entrar

Lei n. 2338, 25 jan. 1954, RS.

[Mostrar registro completo](#)

Título: Lei n. 2338, 25 jan. 1954, RS.
Resumo: Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul.
Descrição: Disponível em: <http://corag.rs.gov.br/doi>. Acesso em 21 ago., 2015.
URI: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115753>
Data: 1954-01-25

Arquivos deste item

Arquivos	Tamanho	Formato	Visualização	Descrição
Lei 2338 - 25.01.1954.pdf	762.9Kb	PDF	Visualizar/Abriu	Lei 2338 25 jan., 1954

Este item aparece na(s) seguinte(s) coleção(s)

- [A Constituição dos saberes....- RS \[312\]](#)

[Mostrar registro completo](#)

Imagem 4: Site onde foi encontrada a digitalização da Lei 2338/1954, Estatuto do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul.

Fonte: Repositório Institucional da UFSC.

O site que contém a digitalização do DOE RS contendo o Estatuto do Magistério de 1954 é o Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (RI UFSC), que “tem como missão armazenar, preservar, divulgar e oferecer acesso a produção científica e institucional da UFSC”²³. O site é organizado em comunidades e coleções, sendo possível navegar e realizar buscas em todo seu conteúdo (mais de 108 mil coleções). As buscas através de chaves de pesquisa inseridas são realizadas através de um campo específico, sendo também possível navegar por *links* contendo conteúdo classificado por Autores, Assuntos, Data de Publicação, disponibilizados em uma coluna à esquerda da página.

²² A localização da fonte mencionada ocorreu no final do mês de setembro de 2017. Desde 16 de maio de 2018, outro documento apresentando a Lei n.º 2.338, em suporte diferente do DOE, encontra-se no Repositório. A segunda digitalização localizada do documento está disponível *on-line* em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186274>

²³ Disponível *on-line* em: <https://repositorio.ufsc.br/>

Ao acessar a página do repositório já direcionada para um documento específico, encontra-se no cabeçalho o caminho de localização digital do arquivo (conforme é possível conferir na imagem anterior). Ao retornar dois itens no caminho digital do documento acessado, localizei a comunidade (de acordo com o termo empregado pelo *site*) do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT). Na página principal da comunidade²⁴, é apresentado um texto introdutório, contendo a justificativa e os objetivos da criação de um repositório para o Grupo de Pesquisa:

As pesquisas sobre educação matemática em perspectiva histórica têm crescido muito nos últimos anos no Brasil. A catalogação de fontes para a História da Educação Matemática não é uma experiência nova. Diversos materiais foram disponibilizados em mídias eletrônicas ou ainda em livros impressos. Este repositório, com o apoio da Universidade Federal de Santa Catarina, intenta ser um espaço público de divulgação de fontes digitalizadas dos projetos coletivos, fruto do trabalho dos pesquisadores do GHEMAT - Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática, em rede, dos diferentes estados brasileiros. (UFSC, 2017)

A comunidade apresenta, em sua página inicial, duas subcomunidades e 38 coleções, todos com *link* para acesso. As duas subcomunidades apresentadas são “Eventos – anais (proceedings)” e “Revistas e impressos pedagógicos”. Do total de 38 coleções, 22 referem-se explicitamente à pesquisa “A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos²⁵” e são listadas 21 coleções com documentos de diferentes estados brasileiros; outras coleções dizem respeito a artigos, cadernos escolares, acervos pessoais, fotografias, para citar algumas. Das coleções referentes aos estados, aquela com maior número de itens é sobre o estado de São Paulo; a coleção sobre o Rio Grande do Sul é a segunda mais numerosa, contendo 312 documentos. Abaixo, o sumário das coleções apresentadas na Comunidade virtual do GHEMAT no Repositório Institucional da UFSC²⁶:

²⁴ Disponível *on-line* em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>

²⁵ Pesquisa “A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ELEMENTARES MATEMÁTICOS: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970”, coordenada pelo Prof. Dr. Wagner Valente (UNIFESP), financiada pelo CNPq e concluída 2016.

²⁶ Disponível *on-line* em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>

Coleções nesta comunidade

A Constituição dos saberes....- AL	[13]
A Constituição dos saberes....- AM	[39]
A Constituição dos saberes....- BA	[76]
A Constituição dos saberes....- DF	[6]
A Constituição dos saberes....- ES	[42]
A Constituição dos saberes....- GO	[8]
A Constituição dos saberes....- MA	[25]
A Constituição dos saberes....- MG	[73]
A Constituição dos saberes....- MS	[0]
A Constituição dos saberes....- MT	[13]
A Constituição dos saberes....- PA	[2]
A Constituição dos saberes....- PB	[2]
A Constituição dos saberes....- PE	[0]
A Constituição dos saberes....- PR	[106]
A Constituição dos saberes....- RJ	[85]
A Constituição dos saberes....- RN	[37]
A Constituição dos saberes....- RR	[8]
A Constituição dos saberes....- RS	[312]
A Constituição dos saberes....- SC	[206]
A Constituição dos saberes....- SE	[35]
A Constituição dos saberes....- SP	[376]
A Constituição dos saberes....- temas em estudos e outros dados	[15]
ACERVOS PESSOAIS	[5]
ARTIGOS	[290]
CADERNOS ESCOLARES	[309]
FOTOGRAFIAS	[3]
GLOSSÁRIO	[1]
GUIA DE PESQUISAS	[1]
LEGISLAÇÃO ESCOLAR	[3]
LIVROS DIDÁTICOS E MANUAIS PEDAGÓGICOS	[500]
MATERIAL DIDÁTICO	[37]
PROVAS - EXAMES - AVALIAÇÕES	[120]
Referências Históricas	[1]
Referências para avaliação, provas e exames	[2]
Referências para história global / história conectada	[13]
Referências para processos de internacionalização, institucionalização, profissionalização e circulação	[3]
TCC's em História da Educação Matemática	[5]
TESES E DISSERTAÇÕES em História da Educação Matemática	[91]

Imagem 5: Índice das coleções do GHEMAT inseridas no RI UFSC.

Fonte: Repositório Institucional da UFSC

Destaca-se a vastidão da produção técnica do Repositório Digital organizado pelo GHEMAT. Em decorrência das escolhas de pesquisa, entretanto, optou-se por analisar os dois estatutos promulgados nos anos 50 e que versavam sobre a situação dos funcionários e docentes no período.

O documento assumido como fonte para a seção analítica deste capítulo encontra-se localizado em meio à produção técnica de catalogação de fontes historiográficas para o desenvolvimento de pesquisa do GHEMAT, especificamente na pasta virtual destinada a materiais referentes ao Rio Grande do Sul no Repositório Digital de fontes, conforme mencionado. Diferentemente de outros documentos relacionados no RI UFSC na coleção vinculada ao GHEMAT, o Estatuto não é apresentado em fotografias de material impresso; de

acordo com a ficha de catalogação do documento no Repositório digital, o arquivo origina-se do *site* do Diário Oficial do Estado, sendo o arquivo digitalizado e distribuído via *site* do DOE RS. A disponibilização da lei tomada como fonte e objeto de estudos implica em uma digitalização do Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul publicado no dia 26 de janeiro de 1954. O documento digitalizado é um recorte do DOE de 26 de janeiro de 1954, não aparecendo 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.

3.4 Lei n.º 2.338, de 25 de janeiro de 1954: Estatuto do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul

A Lei nº 2.338, promulgada em janeiro de 1954, é resultado de dois anos e três meses de tramitação desde que o Projeto de Lei foi protocolado na Assembleia Legislativa, em 15 de outubro de 1951, a partir de iniciativa do Poder Executivo (no período, sob gestão do Partido Trabalhista Brasileiro, na figura de Ernesto Dornelles, governador do estado entre 1951 e 1954). O Estatuto do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul de 1954 foi o primeiro destinado exclusivamente aos professores estaduais sul-rio-grandenses e proposto num período em que outras categorias profissionais eram contempladas com estatutos próprios: no ano de 1951, quando o projeto de lei é apresentado, tramitavam na Assembleia Legislativa os estatutos dos servidores públicos civis, da Brigada Militar e dos ferroviários a serviço do estado gaúcho (Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2007, p. 123).

Ao dedicar uma parte do trabalho ao primeiro Estatuto do magistério gaúcho, pretendo evidenciar sua promulgação como ponto marcante do processo de profissionalização do professorado sul-rio-grandense; mais do que isso, todavia, o presente capítulo busca também discutir as categorias, potências e limites na experiência docente que foram materializados, afirmados e legitimados pelo Estado através do texto legal, buscando emergir contradições no processo de profissionalização e valorização do magistério gaúcho. Para a realização das proposições apresentadas, assim como foi realizado com o Estatuto dos funcionários civis (apresentado como Apêndice da Dissertação), o capítulo conta com a descrição dos títulos, capítulos e artigos que compõem o Estatuto, apresentando os procedimentos burocráticos, direitos, deveres, penalidades e demais informações afirmadas. No decorrer da descrição, são destacados elementos que corroboram ou contradizem o percurso sócio-histórico de profissionalização da profissão docente conforme apresentado por António Nóvoa, em

consonância com o que foi apresentado no Capítulo 3 da presente Dissertação. Também se inserem na discussão os constructos sobre trabalho feminino já apresentados.

A Lei nº 2.338 – Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul – inicia com as *Disposições Preliminares* e é encerrado com as *Disposições Gerais e Transitórias*; ao longo de seu texto, 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 *secções*, especificando conteúdos concernentes aos diferentes tipos de licenças previstos.

Os artigos 1º a 9º compõem as *Disposições Preliminares*, demarcando sobre o que/quem legisla o presente documento (cargos do Magistério e professores a serviço do Estado), organizando a categoria profissional (cargo e classes) e apontando critérios prévios para ingresso no magistério estadual (nacionalidade, inspeção médica, ingresso via concurso e conduta moral). Chamam a atenção, nesse conjunto inicial, o Artigo 8º com demarcação do ingresso via concurso, bem como o Artigo 9º, sendo esse a explicitação de um princípio subjetivo: “*A boa conduta pública e privada é condição essencial para o ingresso e permanência do magistério público.*”

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 as etapas organizativas do ingresso, posse e exercício; possibilidades de provimento dos cargos de magistério (designar um/a professor/a para trabalhar no cargo vago); trajetórias possíveis e previstas na carreira, bem como as possibilidades de vacância do cargo (liberação de cargo porque a/o docente saiu do magistério público ou tivesse sido transferido). Nesse título, está proposta a organização de Ingresso, Permanência e Saída dos docentes vinculados ao Magistério de Carreira Estadual.

O *Título II – Direitos e Vantagens* traz quinze capítulos, incluindo oito *secções* no capítulo dedicado às Licenças. Descreve 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 previstos aos docentes estaduais; são estatuídas 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 (vínculo empregatício) e de petições (diálogos burocrático administrativos entre servidor e o Estado).

O *Título III – Dos deveres e das responsabilidades* apresenta quatro capítulos, a saber: *Dos deveres, Das responsabilidades, Das penalidades e Das distinções e louvores*. O Capítulo I apresenta 22 deveres e sete proibições aos professores estaduais, propositores e reguladores da trajetória dos docentes. O Capítulo II regulamenta, em três artigos, as responsabilidades do professor – nesse caso, aquelas concernentes à Fazenda Estadual e à delegação/cumprimento de suas tarefas. 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*, contendo doze artigos, encerram o documento, apontando elementos não contemplados pelo desenvolvimento do texto em sua estrutura ou reafirmando informações apresentadas. Nesse trecho aparece, por exemplo, a formalização do Dia do Professor, comemorado em 15 de Outubro (Art. 183), a informação de não-recolhimento de tributos sobre a remuneração dos docentes (Art. 188) e a vinculação com o Estatuto do Funcionário Civil (Lei nº 1.761/1952) para resolução de casos não previstos no documento posto em análise.

Título I e os movimentos na carreira: Ingresso, Permanência e Saída

O Título I trata dos casos previstos e os percursos possíveis na trajetória trabalhista do servidor vinculado ao magistério estadual. São descritas as condições de ingresso, previsão de trajetória entre cargos (aqui entendidos como o espaço onde o docente exerce sua função, a vaga que ocupa), situações para troca de profissional vinculado a determinado cargo, condições de vacância do cargo (saída de professores do cargo e/ou da carreira).

O provimento dos cargos, ou seja, a investidura de um professor num cargo, poderia se dar a partir da nomeação de professores ingressantes no Magistério Estadual ou utilizando-se de professores já vinculados ao Executivo do Estado sul-rio-grandense. No segundo caso, o provimento ocorreria via *transferência, reintegração, readmissão, reversão* ou *aproveitamento*.

O Art. 12 apresenta os requisitos para o provimento de cargo: *ser brasileiro; ter a idade limite fixada em lei; haver cumprido as obrigações concernentes ao serviço militar; quando a êle sujeito; estar no gozo dos direitos políticos; ter boa conduta pública e privada; gozar de boa saúde; estar apto para o exercício do cargo; atender às condições especiais prescritas para determinados cargos do magistério*. Nessa lista de requisitos, os quatro primeiros itens seriam verificáveis a partir de documentos produzidos pelo próprio Estado

(como a Certidão de Nascimento). Entretanto, interrogo: como seriam as formas de averiguação e legitimação da *boa conduta pública e privada*, bem como a aptidão ao exercício do cargo? As condições especiais prescritas e as condições de verificação da aptidão não aparecem de forma explícita ao longo do texto legal.

Os capítulos II, III e IV versam, respectivamente, sobre as nomeações, os concursos e a posse do professor em relação ao cargo. As nomeações, designação de um professor específico a um cargo, demarcavam o processo de entrada do civil no funcionalismo estatal gaúcho como professor e ocorreriam, inicialmente, em caráter de estágio probatório. No texto, a partir da afirmação do estágio probatório como primeira etapa do profissional ingressante, é explicitado o processo de avaliação do estagiário, realizada pelo diretor do estabelecimento de ensino no qual o novo docente estaria vinculado. A avaliação deveria balizar-se pelos seguintes requisitos:

Art. 15 – Estágio probatório é o período de setecentos e trinta dias de exercício no cargo, durante o qual é apurada a conveniência ou não da permanência do professor no quadro do magistério, mediante a verificação dos requisitos seguintes:

- I – idoneidade moral;
- II – disciplina;
- III – assiduidade;
- IV – devotamento ao ensino;
- V – eficiência.

Na busca por compreender como deveriam ocorrer as avaliações sobre o estagiário, questiono acerca dos critérios que determinam a aprovação em estágio probatório – e respectiva efetivação no cargo de professor. Evidencia-se que o *devotamento*, palavra dotada de sentido religioso, faz parte dos critérios avaliativos do docente ingressante. A análise que se realiza aponta para a existência de critérios de avaliação que se afastam da objetividade suposta no enquadramento profissional laico e moderno da função docente e remetem a aspectos que estão situados na origem da profissão, tais como missionarismo e religiosidade.

Dos critérios apresentados, indago se a ordem em que aparecem seria decrescente em importância. A idoneidade moral, dentro dessa lógica, estaria implicada com maior peso que a eficiência, por exemplo. Os incisos I e IV apresentam, ainda, maior dificuldade em mensurar a partir de critérios modernos (objetivos, racionais e científicos) de avaliação; o atrelamento da profissão e profissionalização da docência às funções missionaristas do ensinar demarca sua permanência através das réguas morais utilizadas para avaliar profissionais, observando o *devotamento* do profissional. A *eficiência* do docente é mencionada, mas não há elementos que explicitem como ocorreria a avaliação, nem os critérios avaliativos; decerto foi objeto de regulamentações posteriores.

São previstas, ainda, no Artigo 15, as ações possíveis ao estagiário e as etapas burocráticas que ocorreriam no caso de parecer contrário à permanência do estagiário no quadro do magistério. Também está descrita no capítulo, a efetivação automática em caso de aprovação em estágio probatório, a contagem de tempo utilizada para o estágio, caso de laudo médico não favorável à efetivação do docente, acumulação de cargos, ingresso via concurso para professor interino e exoneração de professores interinos não aprovados em concurso (artigos 16 a 21, respectivamente).

O ingresso no magistério estadual se daria, de acordo com o Art. 8º do Estatuto posto em análise, via concurso público²⁷. O Capítulo III, artigos 22 a 27, apresenta com maior detalhamento os procedimentos dos concursos de seleção para professores estaduais gaúchos. Sendo de realização possível a partir de provas e títulos ou somente de títulos, o concurso destinava-se a *professores portadores de títulos de conclusão de cursos nas escolas oficiais, equiparadas ou reconhecidas* (Art. 23). A realização dos concursos encontrava-se sob responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura, a partir de condições de vacância dos cargos; também nesse capítulo consta o tempo de validade dos concursos e a explicitação das condições de limite de idade. Ao fim, o Artigo 27 apresenta a permanência de um dos elementos do processo de profissionalização da docência (Nóvoa, 1987, p. 415-417): ao professor aprovado no concurso, é fornecida a certificação estatal que habilita e legitima o professor a lecionar.

O Capítulo IV assim inicia: “*Art. 28: Posse é o ato da investidura do professor, em cargo de magistério público*”. Todavia, para que de fato o professor viesse a tomar posse em seu cargo, era necessário que o docente assinasse um termo, constando “*a promessa solene por êle feita perante a autoridade competente, de cumprir fielmente, com devotamento ao ensino e à Pátria, os deveres do magistério*” (Art. 29). A vinculação ao missionarismo e a vinculação da educação em prol do país/nação é marca recorrente no documento. Ainda no Capítulo IV, referente à posse, são esmiuçadas as questões legais, procedimentos burocráticos e casos especiais envolvendo a temática.

O Capítulo V inicia com considerações acerca do que é entendido como permanência e trajetórias dos professores na carreira. O exercício, compreendido como a prática laboral do docente, é regulamentado nesse capítulo, que limita o tempo para início das atividades a partir da posse, bem como organiza procedimentos e orientações para casos de ausência.

²⁷ Cabe mencionar que a afirmação de concurso público como forma de ingresso no magistério estadual não é novidade contida no Estatuto de 1954. Elomar Tambara (1998, p. 46) aponta que em 1886 já ocorria o chamamento de concurso para professores.

O Capítulo VI versa sobre a transferência, possibilidade destinada aos professores efetivos, implicando na passagem desses entre as classes organizativas do quadro único do magistério. Para a realização de transferências, estão implicados o nível de ensino, a entrância na qual o professor solicitante está situado, necessidade ou não na utilização de concurso e informação referente à incorporação do tempo de serviço ao novo cargo.

A reintegração, a readmissão e a reversão, explicitadas nos capítulos VII, VIII e IX, são possibilidades de reingresso no Magistério Estadual. As primeiras direcionavam-se ao provimento de professores que, por demissão ou exoneração, não estavam vinculados ao Estado. Diferem entre si na origem do reingresso, tendo em vista que a reintegração seria oriunda de decisão judicial que invalidasse a demissão do professor, enquanto a readmissão implicava no retorno ao cargo através de solicitação do professor dirigida ao chefe do Poder Executivo. A partir de suas diferentes causas, diferem também os procedimentos referentes à contagem do tempo de trabalho e vantagens: o procedimento pautado por ação judicial determina o ressarcimento de prejuízos e com direito a receber as vantagens atribuídas ao cargo e à contagem de tempo, inclusive durante o afastamento. A readmissão contabiliza o tempo de trabalho anterior para adicionar às gratificações adicionais e para aposentadoria, desconsiderando o tempo de afastamento.

A reversão consistia no retorno do professor aposentado ao cargo que exercia, desde que houvesse vaga disponível e sob condição de não permanência dos motivos da aposentadoria. O documento regulamenta, também, a idade limite de solicitação de reversão (sessenta anos), a contagem de tempo para fins de nova aposentadoria, a obrigatoriedade de permanência por cinco anos até nova aposentadoria (salvo por motivos de saúde – e não apresenta maiores detalhes sobre isso).

O aproveitamento, apresentado no Capítulo X, implica na obrigatória convocação e lotação ao professor posto em disponibilidade. No texto, a regulamentação do aproveitamento leva em conta a entrância na qual atuava o docente, a possibilidade de não existência de vaga, a não-posse do professor convocado e, ainda, a aposentadoria por incapacidade.

Os Capítulos XI e XII do Título I apresentam importantes indícios da experiência e do percurso dos profissionais na carreira: as remoções e a classificação por entrâncias, respectivamente. Para melhor compreensão dos procedimentos de remoção, cabe explicar previamente a classificação por entrâncias. O Capítulo XII é dedicado a explicar e sistematizar a classificação dos estabelecimentos de ensino em entrâncias, a partir da sua localização no território gaúcho. Vale explicitar que nesse momento os estabelecimentos de ensino é que eram classificados em entrâncias, não os professores. Esse sistema de

classificação das escolas estaduais organizava-se de um a cinco, no caso das escolas primárias, e de um a três, no caso de outras modalidades – inclusive, as escolas normais particulares deveriam ser classificadas em entrâncias, para efeito de organização dos professores fiscais. A relação do professor com a entrância se dava a partir da nomeação, em que o ingressante era lotado em escolas de primeira entrância (com possível exceção das professoras casadas); nessa relação, implicava-se também a incorporação da entrância da escola pelo professor, fazendo com que, se a escola fosse reclassificada ou o professor fosse removido para uma escola de entrância acima da sua (através das condições pontuadas), o docente recebesse as vantagens estabelecidas.

As remoções, procedimento descrito no Capítulo XI e esmiuçado em oito artigos, correspondiam às trocas de espaço de atuação do docente, podendo ser realizadas entre estabelecimentos de ensino da mesma localidade ou de localidades diferentes. Esse procedimento poderia ocorrer a pedido, por permuta ou *ex-officio* (a partir de ato oficial) e, ainda, segundo o Art. 57, ocorreria por interesse do ensino, na mesma entrância e quando não houvesse professor interessado na vaga destinada ao professor removido. São explicitadas as condições para remoções a partir de cada situação prevista. É elencada, também, a remoção entre entrâncias – sendo essa possível somente para a entrância diretamente acima daquela em que o professor se encontrava e mediante concurso. No Art. 59, são previstas duas possibilidades de remoção sem consideração de entrância ou época do ano: no caso de professoras casadas que acompanhem seus cônjuges para outros municípios ou para professores que demandassem tratamento médico especializado (e somente enquanto durasse o tratamento). São firmados, também, parâmetros organizativos das remoções, como sua efetuação durante o período de férias escolares, o tempo de trânsito auferido a professores removidos *ex-officio* e a obrigatoriedade de constar, no ato da remoção, suas motivações.

As substituições, temática do Capítulo XIII, aplicavam-se em casos de ausência temporária do professor titular do cargo, sendo considerado prazo maior que quinze dias ou quando estivesse em uso de *licença interesse*. Ao professor substituto eram destinados, durante seu exercício, os vencimentos fixados em lei.

O Capítulo XIV encerra o primeiro Título, apresentando as possibilidades previstas para vacância do cargo de magistério:

- Art. 69 – A vacância do cargo dar-se-á em consequência de:
- I – exoneração;
 - II – demissão;
 - III – transferência;

IV – aposentadoria;

V – falecimento.

§ 1.º – a exoneração dar-se-á:

I – a pedido do professor;

II – quando o professor não satisfizer os requisitos do estágio probatório.

§ 2.º – A demissão será aplicada como penalidade, na forma prevista neste Estatuto

Dos modos de vagar um cargo de magistério, quatro implicam em saída da carreira – apenas as transferências implicam em vacância de cargo sem a saída da carreira. É explicitado que a exoneração se dará a pedido ou no caso de não cumprimento dos requisitos em estágio probatório. Também é afirmado que a demissão era aplicada na condição de penalidade. A aposentadoria é temática do Capítulo IX do Título II e será analisada na sequência.

Título II, os Direitos e as Vantagens

O Art. 70, início do Título II, apresentado como Capítulo I – Disposições Gerais, estabelece a concepção de vencimento como a base salarial, sobre a qual poderiam ser acrescidas vantagens pecuniárias:

Art. 70 – Além do vencimento do cargo, o professor poderá receber as seguintes vantagens pecuniárias:

I – ajuda de custo;

II – diárias;

III – gratificações;

a) adicional por tempo de serviço, na forma estabelecida em lei;

b) pelo exercício do cargo em escola de difícil provimento, assim considerada em lei;

c) pela elaboração ou execução de trabalho técnico ou científico, quando solicitado ou aproveitado;

d) outras previstas em lei.

IV – pela prestação de serviço extraordinário;

V – abono familiar, nos termos da legislação em vigor.

O capítulo que segue apresenta as especificações a respeito do vencimento. Interessa observar a estrutura constituinte do texto: o assunto de pagamento e recebimento pecuniário, na explicitação da diferenciação entre vencimento básico e vantagem, apresentação das possibilidades previstas das referidas vantagens e a progressão salarial com base no plano de carreira aparecem inicialmente. Percebo que, na escrita do texto, são apresentados em primeiro plano os pontos de maior interesse e/ou peso em cada temática. O Direito e Vantagem basilar é a remuneração destinada ao profissional. Esse elemento constitui ponto de interesse na análise da constituição da profissionalização do magistério e na relação entre sujeito profissional e estruturação da carreira estatal.

O Capítulo II apresenta, em 18 artigos, as minúcias do pagamento destinado aos docentes, a partir do exercício do cargo. Pontuam-se os elementos basilares apresentados: o vencimento é a base salarial, destinado aos servidores públicos, organizado em padrões e fixado em lei. Cargos iguais ou equivalentes receberiam o mesmo padrão de pagamento e seu valor era materializado (em sua totalidade ou com descontos, a partir das situações especificadas em relação ao exercício do cargo) com base na correspondência ou não aos critérios de adequação ao que foi apresentado no Exercício. São pontuadas as possíveis causas de descontos ou situações em que não ocorreriam descontos no vencimento, bem como as condições de avanços pecuniários periódicos.

Para além do vencimento estabelecido e entendido como base salarial (já que é sobre esse que se calculariam gratificações, avanços salariais, descontos percentuais), existia a possibilidade de gratificações pecuniárias (ou seja, acrescentando ao vencimento outros valores, em decorrência de diferentes motivos). Conforme já apresentado, tais gratificações poderiam ocorrer através de ajudas de custo, diárias, gratificações e outras vantagens presentes no Estatuto, e são explicitadas nos Capítulos III, IV, V e VI.

As ajudas de custo (Capítulo III) eram um valor destinado ao docente removido *ex-officio*, designado para prestar serviço fora de sua sede ou quando lotado para cargo fora de seu município; seriam destinadas também ao professor que se deslocava cotidianamente para trabalhar em escola fora de seu município de *sede* (residência). O valor atribuído era proposto para o pagamento de despesas de viagem e instalação, não sendo inferior a um terço do vencimento regular do docente, porém não ultrapassando o valor de três meses de vencimentos. Para a realização do cálculo, eram levadas em conta todas as gratificações atribuídas ao cargo. As diárias (Capítulo IV) eram previstas aos professores em deslocamento temporário, a fim de indenizar despesas de alimentação e pousada (hospedagem) quando em serviço. As diárias eram fornecidas para além das ajudas de custo; portanto, não deveriam ser pagas a professores cujo deslocamento fosse condição permanente para o exercício da função, ou caso utilizasse transportes que incluíssem alimentação e pousada.

As gratificações seriam concedidas aos professores que completassem 15 e 25 anos de efetivo serviço e implicavam, respectivamente, em 15% ou 25% de acréscimo sobre o vencimento. O vencimento que é considerado para a realização do cálculo, pelo que se pode compreender (Art. 92, parágrafos 2 e 4), engloba adicionais pagos ao servidor, por exemplo, avanços progressivos da carreira. Ainda, as gratificações não eram cumulativas entre si – o pagamento da gratificação adicional referente a 25 anos de serviço fazia com que se encerrasse o pagamento da gratificação paga a partir dos 15 anos de serviço. Ainda, em caso

de acúmulo de cargo/função, seria levada em conta a matrícula mais antiga e, portanto, a gratificação ocorreria sobre o maior vencimento recebido. O exercício em escolas de difícil provimento (que deveria ser fixado em lei e praticado em caráter temporário, portanto nunca anexado ao vencimento), bem como a produção de trabalhos técnicos ou científicos *solicitados ou aproveitados*, também poderiam ser origem de gratificação, sendo a segunda arbitrada pelo Chefe do Poder Executivo, após análise de uma comissão especial.

Dessa forma, a possibilidade de remuneração compreendia:

- Vencimento básico do cargo; *mais*
- Avanço periódico e automático no vencimento, a cada três anos; *mais*
- Ajuda de custo (calculada sobre vencimento e todas as gratificações); *ou*
- Ajuda de custo *mais* diária (calculadas sobre vencimento e gratificações em caráter permanente); *mais*
- Gratificação 15% ou Gratificação 25% (calculada sobre vencimento); *mais*
- Gratificação temporária por Dificil Acesso (a ser especificada em Lei posterior, temporária e não acrescida ao vencimento).

Outras vantagens, pontuadas sobre assuntos específicos, são apresentadas no Capítulo VI. Os artigos 95 a 97 são garantias dadas aos familiares de professores que viessem a falecer enquanto vinculados ao Estado – o Art. 95 explicita a causa da morte como *consequência de acidente ou agressão não provocada no exercício de sua função*; os outros dois artigos não são explícitos acerca da causa de morte. O Art. 98 assegura vaga em estabelecimento de ensino oficial, tanto para professores estudantes quanto para os familiares do professor, desde que estejam sob sua responsabilidade. Nesse capítulo interessa significativamente, ainda, observar o Art. 99, em que é afirmado: “*O professor com sua família poderá habitar no edifício escolar, havendo neste dependências para tal fim, na ordem preferencial estabelecida em regulamento*”. A permanência da intersecção entre o profissional da educação, o espaço doméstico e o espaço escolar endossa a discussão sobre a o percurso não linear da profissionalização da docência, desdobrando-se em sua (des)valorização: ao vincular o espaço profissional com a vida privada, o docente, sob a lógica que binariza e opõe o particular do profissional, afasta-se da profissionalização e racionalidade desejadas – se afastando, dessa forma, das disputas por valorização da profissão. Outro elemento possível de analisar desse trecho do Estatuto implica em pensar que, se a moradia do professor no prédio escolar estava regulamentada, tal prática compunha o horizonte de possibilidades do funcionário ingressante.

Questiono: se o professor precisava morar no prédio escolar, o que isso diz de sua condição de vida? Morariam no prédio escolar professores com melhores condições financeiras? Seria necessário pagar algum valor pela utilização do espaço doméstico? Outra possibilidade acerca da moradia do docente no prédio escolar diz respeito à devoção do professor ao trabalho, de forma tal que a escola poderia se tornar sua casa.

Os capítulos VII, VIII e IX apresentam os detalhes das férias, do tempo de serviço e da aposentadoria, respectivamente. A regulamentação das férias (artigos 100 a 103) vincula o recesso do professor ao recesso escolar; no caso de férias individuais, seriam contabilizados 60 dias. Em relação à remuneração percebida pelo funcionário para o período, era garantido o recebimento das vantagens e do vencimento adiantado. O Art. 103 chama a atenção:

Art. 103 – O professor deverá comunicar ao diretor do estabelecimento escolar em que serve, o local onde se encontra, em gozo de férias.

Esse é um elemento que endossa, faz compreender, neste momento do trabalho, que o controle sobre o professor, a partir do Estado e através de suas categorias afirmadas no Estatuto analisado, estendia-se para além do espaço de atuação profissional, abarcando a vida privada.

O tempo de serviço, calculado em dias de serviço efetivo e aglutinado em anos de 365 dias, deveria ser apurado para efeito de avanço, aposentadoria e gratificações adicionais. É apresentada, também, uma lista de situações que poderiam ser contabilizadas como *efetivo exercício*, mesmo no caso de ausência do professor de seu posto de trabalho (como o gozo de férias, licenças ou desempenho de atividades do Estado).

A aposentadoria, uma das formas de vacância de cargos do magistério que consistiam na saída do professor do referido cargo, é esmiuçada nos artigos 109 a 113. O Art. 109 apresenta as possíveis situações de aposentadoria de um docente:

- I – compulsoriamente, aos 65 anos de idade;
- II – a pedido, independente de inspeção médica:
 - a) se contar, no mínimo, 35 anos de serviço público;
 - b) após completar 25 anos de serviço público estadual, dos quais 20, pelo menos, com efetiva regência de classe, no ensino primário ou em direção de grupo escolar.
- III – por invalidez:
 - a) quando verificada sua invalidez para o magistério;
 - b) invalidado em consequência de acidente ou agressão não provocada no exercício de suas atribuições;
 - c) quando atacado de tuberculose, alienação mental, neoplasia maligna, cegueira, lepra, paralisia de locomoção, cardiopatias incuráveis ou incompatíveis com o trabalho;
 - d) quando, após haver gozado licença para tratamento de saúde, pelo prazo de dois anos, fôr verificado, por junta médica, não estar êle em condições de reassumir o exercício do cargo.

§ 1.º – para efeito de aposentadoria, os professores terão o tempo de efetiva regência de classe de ensino primário estadual ou de direção de grupo escolar acrescido de um sexto (1/6).

§ 2.º – O laudo da junta médica deverá mencionar a natureza e a sede da doença ou lesão, declarando se o professor se encontra invalidado para o exercício do cargo do magistério.

§ 3.º – Se o professor fôr aposentado com menos de 25 anos de serviço *ou menos de 60 anos de idade*, a aposentadoria estará sujeita a confirmação, mediante nova inspeção de saúde, após 24 meses, contados da data do decreto de aposentadoria. [grifo acrescentado]

Percebe-se a elevada idade necessária para aposentadoria integral: em 1954, 60 ou 65 anos, dependendo do tempo de serviço já computado pelo profissional. Segundo Jardim (2001), a expectativa de vida ao nascer no Rio Grande do Sul era de 55 anos em 1940 e 60 anos no ano de 1950 – portanto, o final da carreira, segundo a previsão estatal, encontrava-se, provavelmente, com o final da vida.

Ainda sobre a aposentadoria, os artigos seguintes versam sobre os vencimentos destinados ao professor aposentado, podendo ser integral ou parcial, de acordo com tempo de serviço e passível de reajustes. O pagamento destinado aos servidores inativos também seria reajustado concomitantemente aos ajustes dos servidores ativos, incidindo em 70% do valor ajustado aos professores em exercício.

O Capítulo X apresenta oito seções e explicita as possibilidades e procedimentos para o gozo de licenças por parte dos professores. Entre os artigos 114 e 126 são apresentados os procedimentos burocráticos, exigências e condições para concessão de licença ao docente, incluindo punições no caso de não retorno após gozo da licença solicitada. O Art. 114, que enuncia as licenças previstas, previa 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 secção 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 secção V deste Capítulo;

VIII – quando convocado para o serviço militar;

IX – para tratar de interesses particulares;

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

Para além da descrição do procedimento burocrático previsto, pontos de interesse surgem nas minúcias das licenças. Pontua-se, a partir da descrição dos tipos de licenças previstos, que 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. Em ambos os 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 ser subsumidas. O masculino é proposto como neutro, espaço do não-questionamento.

Dois tipos de licenças, como demonstrado, eram voltados às professoras mulheres – e esses trechos do texto são escritos com a flexão de gênero no feminino: licença à gestante e licença à professora casada. A licença à gestante (Art. 132) disponibiliza três meses, passíveis de extensão por mais quinze dias *em casos excepcionais*, para que a professora não sofra danos a sua saúde. 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. Essas duas possibilidades de licença podem ser analisados junto com outras informações: A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), Decreto-Lei nº 5.452 de 1943, já apresentava licença-maternidade como proteção às mulheres contra demissão em caso de maternidade ou matrimônio; no caso do texto legal de 1943 (que não apresenta mudanças até 1967), a licença-maternidade implicava no afastamento da gestante por seis semanas antes e seis semanas depois do parto, totalizando 84 dias – ou seja, o período previsto no Estatuto do Magistério aqui analisado entra em consonância com a legislação do período. Cabe pontuar, ainda, que o matrimônio se incluía sob a proteção à maternidade no texto da Consolidação das Leis Trabalhistas. Já 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. Compreende-se que, de acordo com Moreira (2012, p. 3226), benefícios e vantagens para mulheres reafirmam o estereótipo de fragilidade e fraqueza, corroborando com a discriminação de gênero. Faz-se necessário mencionar que, ao longo do Estatuto, não há previsão de licença-paternidade ou vantagem ao professor homem casado; dessa forma, 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.

A licença-prêmio, última das licenças apresentadas e assunto da Seção VIII, é esmiuçada entre os artigos 140 a 144. É interessante observar essa licença para compreender a proposição que foi oficializada sobre a carreira. Entendida a partir do texto legal como *benefício* ao docente, era destinada ao professor que estivesse em exercício do cargo por dez

anos ininterruptos, sendo a esse ofertado seis meses de licença, com gozo de todos os vencimentos, vantagens e contagem de tempo de serviço. Para merecer a licença-prêmio, o docente não poderia contabilizar, em dez anos, mais de 50 faltas justificadas, três meses de licença por motivo de doença em pessoa da família ou mais de seis meses de licença para tratamento de saúde. No caso de o professor não gozar da licença-prêmio, o tempo de serviço seria contabilizado em dobro para fins de aposentadoria.

O Capítulo XI – Da vitaliciedade e da estabilidade – apresenta a diferença entre vitaliciedade (cabível aos professores catedráticos) e estabilidade, estendida aos professores nomeados após dois anos de efetivo exercício. Os artigos 145 e 146, que apresentam essa diferença, também tratam das possibilidades de demissão dos professores catedráticos e estáveis: no primeiro caso, apenas através de sentença jurídica e, no segundo caso, possível através de processo administrativo.

A disponibilidade, situação apresentada no Capítulo XII e entre os artigos 148 e 150, ocorreria por supressão de cargos em que estivesse lotado o professor, sem possibilidade de aproveitamento imediato. Se posto em disponibilidade, o professor perceberia os mesmos vencimentos do cargo original, podendo ainda ser aposentado em função de inspeção médica que o declarasse inválido.

O Capítulo XIII versa sobre as Acumulações – situação na qual profissional possuiria mais de um vínculo empregatício. Para o caso dos professores seria possível acumular dois cargos de magistério ou um cargo de magistério e outro técnico científico, desde que houvesse correlação de matéria e disponibilidade de horário. Situações de professores que poderiam assumir cargos em comissão ou cargos eletivos implicavam na escolha entre vencimentos.

No Capítulo XIV – Da assistência ao professor – é conferida aos professores a possibilidade de *fundar associações para defesa de seus interesses, para fins beneficentes, recreativos, de economia ou de cooperativismo* (Art. 157). Na sequência, preceitua-se, no parágrafo único, que “*É proibido, no entanto, a fundação de sindicatos*”, mesmo que a CLT de 1943 já previsse organização sindical. No Capítulo XIV é afirmado ainda que “*O Govêrno do Estado promoverá o bem-estar social dos professores e de suas famílias*” (Art. 158), bem como é determinada a obrigatoriedade de contribuição dos funcionários com o Instituto de Previdência do Estado (Art. 159).

O Capítulo XV encerra o Título II e apresenta a possibilidade de petição, entendida como forma oficializada e legitimada de diálogo burocrático entre o professor e o Estado. As possibilidades das petições incluíam *requerer, representar, pedir reconsideração e recorrer,*

desde que observassem as especificidades e condições burocráticas esplanadas. Os procedimentos para a realização das petições estão descritos entre os artigos 160 a 162.

Título III, os Deveres e Responsabilidades

O Título III, penúltima parte do texto estatutário, apresenta os Deveres e as Responsabilidades do professor estadual gaúcho. O Capítulo I expõe os Deveres: o Art. 163 conta com 22 incisos com afirmações do que o professor estadual deve fazer. Os artigos 164 e 165 apontam proibições na conduta do professor, sendo o Art. 164 referente a proibições no exercício, em ambiente de trabalho e o Art. 165 versa sobre outras situações da relação entre profissional e o Estado.

Dos vinte e dois deveres listados no Art. 163, um conjunto de incisos apresenta indícios daquilo que se busca mostrar:

- Art. 163 – São deveres do professor
- I – respeitar a lei;
 - II – comparecer ao estabelecimento de ensino às horas do trabalho ordinário e às do extraordinário, quando convocado, executando os serviços que lhe competirem por determinação em lei ou em regulamento;
 - III – cumprir as ordens dos superiores, representando, quando manifestadamente ilegais;
 - IV – guardar sigilo sôbre os assuntos da escola;
 - [...]
 - VII – acatar os superiores hierárquicos e tratar com urbanidade os colegas e as partes, atendendo a estas sem preferência pessoal;
 - [...]
 - IX – apresentar-se, em serviço, decente e discretamente trajado;
 - [...]
 - XII – inculcar nos alunos, pelo exemplo, o espírito de solidariedade humana, de justiça e de cooperação, o respeito às autoridades constituídas e o amor à Pátria;
 - XIII – comparecer às comemorações cívicas e participar de atividades extracurriculares;
 - [...]
 - XV – freqüentar cursos legalmente instituídos, para aperfeiçoamento e especialização, desde que não seja portador de título de curso superior, caso em que a sua participação neles terá caráter facultativo;
 - [...]
 - 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 [...].

Estes incisos são elencados para destacar o peso do olhar sobre as condutas particulares do professor estadual, frente aos deveres como profissional. Inclui-se, nesta observação, a importância atribuída à obediência, bem como a vivência familiar e a

notificação disso ao Estado. Tais excertos também apresentam modos de formação e conformação do *habitus*²⁸ professoral, regulamentando condutas como sigilo, apresentação *decente e discreta*, respeito e reprodução da hierarquia, execução das ordens dadas, tratamento *urbanizado*. De acordo com o dicionário Caldas Aulete datado de 1958, *Urbano* significa “Civilizado, cortês, polido, delicado, afável”, sendo tais atributos devidos ao professor.

Os artigos 164 e 165 do Estatuto do Magistério apresentam proibições, sendo distintas por espaço de atuação em que tais práticas proibidas poderiam vir a ocorrer. O Art. 164 explicita práticas proibidas no exercício da função.

Art. 164: Ao professor é proibido:

- I – referir-se desrespeitosamente, por qualquer meio, às autoridades constituídas, podendo, não obstante, criticar de maneira elevada, impessoal e construtiva, os atos da administração e a organização do serviço de ensino;
- II – deixar de comparecer ao serviço sem causa justificável, ou retirar-se da escola durante as horas de expediente, sem prévia licença do diretor;
- III – tratar de assuntos particulares nas horas de trabalho;
- IV – promover manifestações de aprêço ou desaprêço, dentro da escola, ou tornar-se solidário com as mesmas;
- V – exercer comércio entre os colegas de trabalho, promover ou subscrever listas de donativos, ou dar habitualmente dinheiro emprestado a prazos;
- VI – entregar-se a atividade político-partidária dentro da escola.

Diferentemente dos deveres, listados em sequência e sem distinção de características, as proibições são apresentadas em dois artigos diferentes. As práticas proibidas no Artigo 165 do Estatuto apresentam intersecções do sujeito docente com o Estado, para além do vínculo trabalhista.

Art. 165 – É ainda proibido ao professor:

- I – fazer contratos de natureza comercial com o Governo, para si mesmo ou como representante de outrem;
- II – requerer ou promover a concessão de privilégios, garantias de juros ou favores idênticos, na esfera federal, estadual ou municipal, exceto privilégio de invenção própria;
- III – ocupar cargo ou exercer função em empresas, estabelecimentos ou instituições que mantenham relações com o Governo do Estado;
- VI – aceitar representações de Estado estrangeiro;
- V – incitar greves ou aderir a elas;
- VI – constituir-se procurador de partes ou servir de intermediário perante qualquer repartição pública, exceto quando se tratar de parentes de até segundo grau, ou do caso de representantes de classe, na defesa de interesses de sócios de entidade de professôres;
- VII – valer-se do cargo para desempenhar atividades estranhas as suas atribuições, ou para lograr, direta ou indiretamente, qualquer proveito.

²⁸ O conceito de *habitus* que se utiliza é conforme apresentado por Bourdieu, 2008, p. 42.

§ único – Não está compreendida na proibição do item III deste artigo a participação do professor em cooperativas e associações de classe, na qualidade de dirigente ou associado.

O Capítulo II do Título III apresenta as responsabilidades – no caso, situações em que o professor poderia vir a ser responsabilizado por atos inadequados. Eram entendidas como passíveis de responsabilização individual ações que lesassem a Fazenda Estadual (Art. 166) ou por delegação de tarefas, originalmente atribuídas ao cargo do professor, a pessoas estranhas à escola (Art. 167). O Artigo 168, ainda, apresenta que “a responsabilidade administrativa não exime o professor da responsabilidade civil ou criminal que no caso couber [...]”. No caso de responsabilização por ações consideradas inadequadas e previstas, ao docente cabia o pagamento de indenizações, descontadas do vencimento de acordo com os termos do próprio Estatuto (Art. 80).

As penas disciplinares, assunto do Capítulo III, consistiam em cinco formas de penalizar os professores, variando em intensidade de acordo com a ação entendida como repreensível, a saber:

Art. 169 – São penas disciplinares

I – advertência;

II – repreensão;

III – multas;

IV – demissão

V – demissão a bem do serviço público.

§ único – As penalidades referentes aos itens I, II e III serão aplicadas em caráter reservado.

Art. 170 – A pena de advertência será aplicada verbalmente, em casos de negligência.

Art. 171 – A pena de repreensão será aplicada por escrito, nos casos de falta de cumprimento dos deveres estabelecidos no artigo 163.

Art. 172 – A multa será aplicada no caso de haver dolo ou má-fé na falta do cumprimento dos deveres.

§ único – A multa não poderá exceder de 1/3 do vencimento mensal do professor.

Art. 173 – Será aplicada a pena de demissão nos casos de:

I – abandono de cargo;

II – ineficiência ou falta de aptidão para ensinar;

III – ausência ao serviço, sem falta justificável, por mais de sessenta dias intercalados durante o ano.

§ único – Considera-se abandono de cargo o não comparecimento do professor por mais de trinta dias consecutivos, na forma do artigo 59.

Art. 174 – A aplicação da pena de demissão a bem do serviço público, bem como a instauração do respectivo processo administrativo, será regulada pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado.

Art. 175 – O ato que demitir o professor mencionará sempre o dispositivo legal em que se fundamentar [grifos acrescidos].

Através das marcações no texto, busca-se apresentar a ideia de punição aos professores que não cumprissem os deveres anteriormente apresentados, bem como a possibilidade de demissão (de um serviço público, com estabilidade) por *falta de aptidão* – mesmo que os critérios avaliativos para analisar a aptidão não estivessem explícitos ao longo do texto legal.

Ainda nesse Capítulo, o artigo 176 apresenta os agentes competentes para aplicação de penas disciplinares; o artigo 177 apresenta o tempo, em meses, que cada ação passível de aplicação de penalidades levava para prescrever. O artigo 178, que encerra esse capítulo, afirma que as penalidades ficavam registradas no assentamento/registro individual do professor.

O Capítulo IV, *Das distinções e louvores*, finaliza o Título III e apresenta as gratificações simbólicas possíveis a um docente, divididas em duas categorias: após aposentadoria e durante o exercício. No caso de relevantes trabalhos prestados à causa educacional, seria possível ao professor receber, após sua aposentadoria, o título de Professor Emérito (Art. 179); aos professores em exercício, em situação de destaque por trabalhos nos aspectos profissional, humano e social, caberia a distinção de um ato público de louvor (Art. 180). Em ambas as situações, tal elemento valorizador do trabalho constaria no registro individual do profissional.

Sobre as distinções e louvores, ainda, fica sem maiores explicações os modos de efetivação do Art. 181, que afirma: “*Art. 181 – O recrutamento determinará os pressupostos e a maneira de se executarem as disposições contidas neste Capítulo.*” Entendo que os critérios avaliativos para a concessão das distinções e louvores eram atravessados pela variável do tipo do ingresso; todavia, segundo o próprio Estatuto, a forma legitimada de ingresso era via concurso (ou o uso interino de profissionais já vinculados ao Estado). A afirmação do Artigo 181 deixa aberta a possibilidade – assumida como existente – de ingressos no magistério por modos que não o concurso público, mesmo que não citada ao longo do Estatuto.

As *Disposições Finais e Transitórias* apresentam e formalizam informações/afirmações adicionais referentes ao magistério público estadual gaúcho ou afirmam categoricamente elementos já informados. Nesse trecho final do documento, ficam firmados o Dia do Professor em 15 de outubro (Art. 183), as condições da escolha do Patrono do Magistério Público do Estado (Art. 184), a proibição aos professores de trabalharem sob ordens de parente (e as exceções desta regulamentação, segundo Art. 186), proibição de realização de tarefas além daquelas atribuídas ao cargo (Art. 189).

Afirmações que circundam o próprio documento e texto legal, como proteção, aparecem elencados: o Artigo 185 reafirma que as disposições do Estatuto em questão se aplicavam a todos os integrantes do quadro único no Magistério Público do Estado. O Artigo 191 afirma a não prejudicialidade das afirmações do Estatuto sobre as situações adquiridas sob a lei anterior. Também, o Artigo 193 apresenta (assim como no artigo 185) o Estatuto do Funcionário Público Civil do Estado como regulador de situações não regulamentadas explicitamente.

Acerca das situações da carreira, as Disposições Finais e Transitórias apresentam o artigo 190, que aguça o olhar:

Art. 190 – O Governo instituirá bolsas de estudos para cursos de aperfeiçoamento, a serem conferidos a professores, *mediante concurso de títulos* promovido por uma comissão especial, constituída anualmente na Secretaria de Educação e Cultura [grifo acrescentado].

O Artigo 190 apresenta a possibilidade de formação continuada por cursos de aperfeiçoamento, ofertados pelo Estado para seus professores, que seriam submetidos a um concurso de títulos. A formação continuada, a permanência do docente em estudo, é uma das marcas apresentadas como valorizadora da carreira; entretanto, da forma como aparece no Estatuto, compreende-se que somente os professores com títulos teriam acesso à formação. Afirmo que essa é uma contradição do processo de valorização do magistério que emerge a partir de seu Estatuto.

O Estatuto destinado ao magistério estadual gaúcho apresenta, em seu texto, um conjunto de descrições e prescrições endereçadas ao professor estadual e à administração pública estadual. De forma incisivamente importante, organiza e determina tanto a categoria quanto sua carreira, através de direitos e deveres afirmados. Apresenta e legitima os modos de ser do trabalho docente, pautado pela moralidade e devoção ao ensino e à pátria. A moralidade constitui marca presente, ao ser elencada como requisito para ingresso e efetivação no cargo, como modo legitimado de ser docente – repreensível, em caso de contradição com o que foi apresentado, com advertências até demissão –, como importante característica para o ensinar. A intersecção entre a vida pública e privada dos docentes é percebida através da moralidade como critério para ingresso e permanência, mas também através de controle da família dos docentes, vantagens auferidas a professoras casadas, o controle do lugar onde o professor se encontrava durante as férias, até a possibilidade de morar na instituição escolar.

3.5 Considerações Parciais

A elaboração e promulgação de leis em forma de Estatuto, pela primeira vez na trajetória histórica do estado sul-rio-grandense, aponta para uma constituição societária que objetivava a profissionalização dos trabalhadores da máquina estatal. Os Estatutos são, por sua existência, importante marco nos processos de profissionalização das categorias trabalhistas vinculadas ao Estado. Também, ao consolidar direitos aos trabalhadores, firmar e legitimar categorias sobre os modos de ser e de estar desses e indicar modos de efetivação das práticas trabalhistas, estas leis apreendem uma dada correlação de forças entre trabalhadores e sociedade, de forma mediada pelo Estado.

Após a apresentação dos elementos constitutivos do Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul, pretende-se agora traçar indicativos de análise e compreensão de pontos diferentes entre as leis produzidas para os funcionários civis e para o magistério. Tendo em vista a centralidade da categoria docente neste trabalho, serão destacados pontos de análise na lei voltada aos docentes, realizando comparações com a lei menos específica – Lei nº 1.751, de 1952 (Estatuto do Funcionário Público Civil do Estado do Rio Grande do Sul). Cabe destacar, ainda, que, de acordo com o Art. 193 da Lei nº 2.338/1954, em casos não explicitados na lei, seria utilizado como base legal o Estatuto do Funcionário Público Civil; por tal razão, compreendo que é importante apresentar os dois estatutos, seus pontos de intersecção e diferenciação, para compreender o que é específico aos docentes e o que poderia ser referente a todos os funcionários civis estaduais, incluindo a categoria docente.

Referente aos processos de ingresso e permanência dos funcionários, percebem-se diferenças entre o que era pautado aos funcionários civis (de forma abrangente) e aos docentes. O Estatuto do Funcionário Civil apresenta a idade mínima, 18 anos, para ingresso nos cargos (Art. 11, inciso II), enquanto o Estatuto do Magistério apresenta idade máxima, não explicitada, para ingresso (Art. 12, inciso II). A avaliação do funcionário em estágio probatório apresenta diferença de termos utilizados: aos funcionários civis, apresenta-se o requisito de “dedicação ao serviço” (Art. 14, inciso IV), ao passo que aos docentes é afirmado o requisito de “*devotamento ao ensino*” (Art. 15, inciso IV). A assinatura de um termo para a efetivação da posse é relacionada em ambos os documentos, todavia, aos funcionários regidos pela Lei nº 1.751 é afirmado que o termo conteria o “compromisso de cumprir fielmente os deveres do cargo” (Art. 29), enquanto aos docentes o termo afirmaria a “promessa solene, perante autoridade competente de cumprir fielmente, com *devotamento ao ensino e à Pátria*, os deveres do magistério” (Art. 29). Referente à reversão, possibilidade de retorno ao cargo

do qual o funcionário/professor teria saído do funcionalismo estadual através de aposentadoria, a diferença apresenta-se de forma que, aos funcionários civis, não é exigido tempo mínimo de solicitação de nova aposentadoria (Art. 57); já na lei voltada ao magistério, o tempo mínimo de atuação para nova aposentadoria seria de cinco anos (Art. 50).

A construção da remuneração prevista ao funcionário civil apresenta três itens a mais do que a remuneração proposta aos docentes – à remuneração dos funcionários vinculados ao Estatuto de 1952, poderiam ser adicionados *auxílio para diferença em caixa, percentagens e honorários* (Art. 67), sendo que nenhum desses itens consta no Estatuto do Magistério. No capítulo referente a Outras Vantagens, presente em ambas as leis, é afirmado que o funcionário civil poderia morar em propriedades do estado, desde que pagasse aluguel sobre o espaço (Art. 155); aos professores, seria possível habitar no prédio escolar (Art. 99), sem nenhuma menção referente a pagamentos. Cabe ainda apontar que, no Estatuto do Funcionário Civil, é apontada a possibilidade de Promoção (Título II, Capítulo III) e no Estatuto do Magistério não é apresentada essa possibilidade.

Faz-se necessário apresentar também as diferenças e semelhanças entre os deveres destinados aos servidores abarcados no Art. 201 do Estatuto dos Servidores e os deveres atribuídos ao magistério estadual através do Art. 163 de seu Estatuto. Inicialmente, cabe apontar que são enumerados dezoito deveres no Estatuto do Funcionário, enquanto aos docentes são listados vinte e dois deveres. Ao comparar e analisar os textos dos dois estatutos, entende-se que treze deveres listados são equivalentes; quatro sofreram alterações, seja através de complemento ou retirada de partes do inciso; cinco deveres são destinados exclusivamente aos professores. Os incisos II, VIII, IX e XV apresentam alterações entre o Estatuto do Funcionário e o Estatuto do Magistério. Entendo como significativo dos processos que diferenciam os dois estatutos, o inciso IX do Artigo 201 do Estatuto do Magistério que afirma ser um dever “*apresentar-se, em serviço, decente e discretamente trajado*” (em contrapartida ao inciso XI do Estatuto do Funcionário, que limita o dever a comparecer *decentemente trajado* ao trabalho). Entendo que, na construção social dos papéis feminizados, a discrição seja critério normativo e distintivo, sendo o termo *discreto* uma categoria proposta e afirmada pelo Estado às mulheres que nele trabalham e que encontra respaldo nas normas sociais do período (Louro, 1997, p. 51). Outra limitação aplicada ao Estatuto do Magistério que não se apresenta no Estatuto do Funcionário é o caráter facultativo de busca por formação continuada, no caso do funcionário contar com diploma de Curso Superior. Empenha-se a crítica e compreende-se que, no momento histórico analisado, o acesso ao Ensino Superior era

limitado e não difundido entre grande número de profissionais; entretanto, o mesmo limite não se aplica ao Estatuto do Funcionário.

A Lei nº 1.751/1952, Estatuto do Funcionário Civil, conta com dois artigos diferentes (Art. 202 e 203) que listam as proibições ao servidor vinculado ao Estatuto. Nas atividades proibidas durante o exercício da função, cabe observar a possibilidade de tecer críticas às autoridades ou instâncias superiores, que deveria ser realizada por professores “de maneira elevada, impessoal e construtiva”, conforme o Art. 164, inciso I – entretanto, nenhum desses adjetivos é mencionado no Art. 202, inciso I, equivalente no Estatuto do Funcionário do artigo e inciso citados. Todos os incisos do Artigo 165 do Estatuto do Magistério apresentam correspondência com incisos do Art. 203 do Estatuto do Funcionário. Como consequência às proibições, verificava-se em ambos os estatutos diferentes tipos de penalidade, sendo que a mais severa dessas implicava na demissão a bem do serviço público. Chama a atenção que no Estatuto do Funcionário Civil é apresentado o seguinte artigo e inciso:

Art. 218 - Será aplicada a pena de demissão a bem do serviço público do funcionário que:
I - fôr convencido de incontinência pública e escandalosa, de vício de jogos proibidos, ou de embriaguês habitual;
[...]

Todavia, não há nenhuma menção no Estatuto do Magistério a condutas não normativas de vícios ou embriaguez, indicando a entendida impossibilidade de um professor praticar tais ações. Ainda destaco importante ponto de diferenciação entre os dois estatutos analisados: o Estatuto do Magistério apresenta um capítulo exclusivo à Distinções e Louvores (Título III, Capítulo IV), enquanto o reconhecimento de trabalhos realizados por funcionários civis é pautado pela possibilidade de prêmios, de acordo com o Art. 156.

Observando incisivamente o Estatuto do Magistério, aponta-se que a obediência é temática cuja discussão se faz necessária: em diferentes pontos, a obrigatoriedade da obediência e cumprimento da lei, a explicitação de deveres e proibições, seguidos das punições em caso de não cumprimento das regras estabelecidas – cujos critérios avaliativos aparecem difusos – denota importante peso na função (e conseqüente constituição) do profissional docente. A obediência assume diferentes contornos no discurso presente no Estatuto: a obediência à hierarquia, obediência e louvor à pátria, o exemplo da obediência bem como seu ensino (pelo exemplo) eram tarefas destinadas aos docentes. A necessidade da incorporação da obediência emerge, na experiência desses docentes, na busca pela manutenção do próprio emprego – retomando que os critérios avaliativos das normas não são

explicitados. Em síntese, entende-se que era proposto ao professor que se moldasse pela obediência, para então moldar pela e para a obediência.

A leitura do Estatuto do Magistério como fonte apresenta elementos entendidos como constituintes da valorização e desvalorização da categoria docente. Nesta Dissertação argumento que, segundo os valores da sociedade Moderna, a valorização da docência correlaciona-se diretamente à profissionalização do trabalho docente. Seguindo essa perspectiva, ao aproximar o espaço profissional do âmbito doméstico, descaracteriza-se a profissionalização e racionalidade buscadas – e, portanto, agrega-se desvalor ao trabalho docente. A vinculação do magistério com o missionarismo e a constante intersecção entre os espaços profissional e doméstico, paralelamente a critérios implícitos de avaliação desses mesmos elementos, constituem a dimensão implícita e subjetivada de condições para o ser docente, disposta ao longo do Estatuto. Ainda, as discussões de gênero atravessam minha leitura sobre o texto, pelos indícios que constam nas referências às professoras casadas (incluindo pequenas partes textuais escritas com a flexão de gênero no feminino e, portanto, de forma explícita) ou nas orientações subjetivas de práticas moralizantes e conformadoras do feminino, como o dever de vestir-se discretamente.

A partir do lugar em que se compreende e argumenta, ambos os documentos apresentam uma visão que se propõe legitimada sobre o funcionalismo estadual, seus sujeitos, atribuições e ações. A Lei nº 2.338/1954, Estatuto do Magistério, como documento do Estado que organiza a categoria docente, propõe uma forma de ser professor e a legitima, posicionando-a como adequada, correta: obediente e inculcadora da obediência, urbana, discreta, racional. Evidencia-se a potência da Modernidade nos projetos de Estado, educação e professor registrados no Estatuto do Magistério posto em análise. São percebidos, recorrentemente, elementos ao longo do texto legal que implicam na legitimação do Estado, operando através da reafirmação de si mesmo e da reafirmação do magistério como categoria estatal.

4. MULHER, PROFESSORA, DEPUTADA SUELY DE OLIVEIRA

No presente capítulo desta Dissertação, apresento a Deputada Suely de Oliveira, primeira deputada mulher eleita no Rio Grande do Sul e importante representante do magistério sul-rio-grandense na Assembleia Legislativa. Intento apontar discursos proferidos pela deputada na defesa da categoria docente, propondo exprimir elementos da experiência do professorado estadual gaúcho no período estudado. De forma igualmente importante, tenciono descrever sua trajetória, apresentar características de sua atuação na Assembleia Legislativa Sul-rio-grandense, pensando sua experiência como professora eleita deputada e como mulher pioneira na política gaúcha.

Para a construção desse capítulo, utilizo centralmente o documento “Suely de Oliveira: Perfil Biográfico, Depoimentos e Discursos (1915-1994)” (Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2007). Foram localizados dois artigos por mim considerados essenciais para a discussão sobre Suely de Oliveira, utilizados na composição teórico-metodológica do presente capítulo: “Uma mulher 'recatada': a deputada Suely de Oliveira (1950-1974)” (Pinto, 2014) e “Elas não ficaram em casa: As primeiras mulheres deputadas na década de 1950 no Brasil” (Pinto, 2017), ambos escritos pela Profa. Dra. Céli Pinto (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UFRGS). No primeiro artigo, datado de 2014, Céli Pinto apresenta a trajetória de Suely de Oliveira e no segundo artigo, insere Suely em um grupo de políticas pioneiras, buscando compreender elementos de suas trajetórias através de pontos em comum ou divergências. Em ambos os artigos, a Profa. Céli pontua tensionamentos referentes à participação feminina na política, produzindo análises através de estudos marcadamente feministas – auxiliando assim a produção e construção de análise sobre a trajetória da deputada estudada.

4.1 Experiência a partir de Edward Palmer Thompson

Pretendendo identificar, materializar e analisar parte da *experiência* do professorado gaúcho no período estudado, assim como observar a *experiência* da Deputada Suely de Oliveira, cabe explicitar o conceito utilizado na construção do olhar sobre as informações empíricas e na reflexão teórica. No caso desta Dissertação, a palavra *experiência* assume contornos de conceito, sendo utilizado como categoria de análise a partir da construção teórica de Edward Palmer Thompson. Para Thompson (2009, p. 15), a experiência, mesmo que uma categoria *imperfeita*, demanda ser incorporada nas discussões investigativas em História por englobar “a 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”.

É a partir do conjunto de respostas mentais e emocionais que atuam os agentes do espaço social, ao refletir e compreender os acontecimentos de seu entorno. A partir de Thompson, entendo que a experiência se produz no pensamento dos diferentes agentes, materializando-se em falas, ações, disputas que visam alterações no espaço social. Para Thompson (2009, p. 16),

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e a seu mundo. [...] O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados.

Interessa compreender as condições que possibilitavam aos agentes – individual, no caso de Suely de Oliveira e coletivo, no caso da categoria docente – disputar as condições de existência e de atuação dos professores vinculados ao estado. Para tal, foi preciso fazer emergir os “muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (Thompson, 2009, p. 15) que incidiam sobre os docentes, correlacionando com as estruturas sociais que são percebidas na constituição do espaço social.

Para Thompson (2009, p. 226), acerca das pessoas que experienciam, cabe compreendê-las

como sujeitos, dentro deste termo [a experiência] – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida, (muitas vezes, nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.

Os indivíduos são, então, compreendidos como agentes no espaço social, “sujeitos de sua própria história”. Thompson (2009, p. 221) ressalta ainda que “essa agência não estará livre de pressões ulteriores determinadas, nem escapará aos limites determinados”. Entendo que os sujeitos possuem agência, mas que tal agência é limitada pelas pressões das disputas em jogo. A busca por olhar a agência dos indivíduos se dá pelo entendimento do não-

determinismo nas relações estruturantes da sociedade – porém, ponderando sobre as possibilidades e limites apresentados por estes mecanismos.

4.2 Descrição da Fonte

Como fonte para esta etapa do trabalho utiliza-se a publicação "Suely de Oliveira: Perfil Biográfico, Depoimentos e Discursos (1915-1994)" (Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2007)²⁹, 11º volume da Série Perfis Parlamentares e lançado no ano de 2007. O documento tomado como fonte é fruto do trabalho da Divisão de Biblioteca e Memória Parlamentar da Assembleia Legislativa Sul-rio-grandense. É componente da Série Perfis Parlamentares, que anteriormente já havia apresentado os perfis de Getúlio Vargas, Flores da Cunha, João Goulart, Assis Brasil, entre outros. O 11º volume foi o primeiro a ser produzido exclusivamente por servidores da Assembleia Legislativa. Esse é, portanto, um documento oriundo do Estado gaúcho.

Inicialmente, a fonte foi localizada digitalmente, a partir de uma busca por documentos históricos digitalizados no sítio virtual do Memorial da Assembleia Legislativa (conforme já mencionado). O documento físico, distribuído gratuitamente em espaços públicos culturais no ano de seu lançamento, foi materializado pela Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), impresso em formato brochura. A compra de uma edição do documento ocorreu através do sebo Traça, em Porto Alegre.

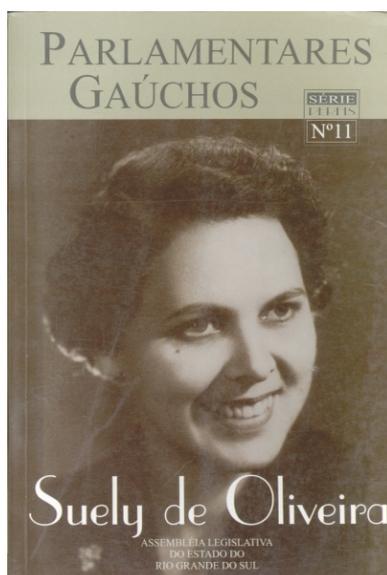


Imagem 6: Capa do documento "Suely de Oliveira - Perfil Biográfico, Depoimentos e Discursos (1915-1994)"

²⁹ A partir desse ponto, ao referenciar o documento ao longo do texto, sintetizarei a referência da seguinte forma: "AL, 2007", inserindo o número da página.

Seu conteúdo inclui *Apresentação*, *Prefácio*, *Introdução Técnica*, *Perfil Biográfico*, uma sessão de *Depoimentos* contendo nove narrativas acerca da Deputada Suely de Oliveira, uma sessão de *Discursos* composta por 46 discursos organizados em seis temáticas, um caderno de *Leis e Proposições* que apresenta digitalizações de alguns de seus projetos de lei submetidos, um *Caderno de Imagens* e as *Referências* utilizadas na pesquisa.

Os elementos pré-textuais do documento incluem a Apresentação, o Prefácio e a Introdução Técnica. A Apresentação do documento é feita pelo Deputado Frederico Antunes (Partido Progressista), Presidente da Assembleia Legislativa no momento do lançamento do material, em 2007. Na sessão de abertura, o Deputado menciona (pela primeira vez no livro) que Suely de Oliveira foi a primeira deputada mulher gaúcha, professora, militante, que cumpriu seis mandatos como deputada entre os anos de 1951 e 1974. Aponta também comparações entre o processo histórico e o período de 2007, referentes à inserção feminina na política institucional, apontando os exemplos do Rio Grande do Sul e da Inglaterra.

O Prefácio foi escrito por Celito de Grandi, Superintendente de Comunicação Social da Assembleia Legislativa Sul-rio-grandense em 2007. Menciona no início de seu texto o começo da sua carreira como jornalista, no início da década de 1960, quando conheceu a já Deputada Suely de Oliveira. Apresenta-a a partir de suas percepções, como "serena, compenetrada, elegante [com] uma permanente preocupação: os interesses do magistério, do funcionalismo público e dos menos favorecidos" (Grandi *apud* AL, 2007, p 15); a respeito das descrições sobre Suely de Oliveira, destino maiores atenções no decorrer do presente capítulo. Celito de Grandi também preconiza o trabalho da equipe que produziu o material, bem como o trabalho realizado pela Assembleia Legislativa em seu texto.

A Introdução Técnica é um importante elemento do livro, que apresenta os procedimentos técnico-científicos que balizaram a pesquisa realizada. Não há indicação explícita de autoria. Inicia-se com uma pequena contextualização histórica acerca dos prédios da Assembleia Legislativa Sul-riograndense, primeiro espaço de atuação política em nível estadual de Suely de Oliveira, passando para uma síntese da trajetória da deputada. É destacada, nessa pequena síntese, a defesa da deputada em prol do magistério e sua atuação na construção do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, que se tornou a Lei nº 6.672/1974. Apresenta a Série Perfis Parlamentares e seu objetivo, entendido como "resgatar e valorizar a trajetória de vida e das ideias parlamentares, a partir do acervo bibliográfico, iconográfico e documental da Divisão de Biblioteca e Memória Parlamentar da Assembleia Legislativa" (AL, 2007, p. 17). Os procedimentos metodológicos de construção de cada um dos capítulos são

descritos na sequência, incluindo o autor do Perfil Biográfico e a participação do Departamento de Taquigrafia na gravação, transcrição e edição dos depoimentos apresentados na seção respectiva. Referente aos discursos proferidos pela deputada e inseridos no documento, é mencionado o levantamento de 164 discursos, a realização de duas revisões no conjunto de textos, reunindo, no *corpus* documental, primeiramente, 68 textos e, posteriormente, os 46 textos escolhidos e transcritos. O capítulo que apresenta as Leis e Proposições de Suely de Oliveira realizou-se em colaboração com a Divisão de Arquivo e Comunicação da Assembleia Legislativa, por meio da digitalização de textos e justificativas de projetos de lei assinados pela deputada e considerados significativos pela equipe que realizou o procedimento. O Caderno de Imagens que encerra o documento foi produzido através da digitalização de fotografias do acervo pessoal de familiares da deputada e artigos de jornais.

Cinco são os capítulos que compõem os elementos de desenvolvimento do documento: *Perfil Biográfico*, *Depoimentos*, *Discursos*, *Leis e Proposições* e *Caderno de Imagens*. O Perfil Biográfico foi escrito por João Carlos Terlera, jornalista político e servidor da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul; Terlera foi secretário da Comissão de Serviço Público e Assistência Social durante onze anos, dos quais oito foram sob presidência de Suely de Oliveira. Em cinco páginas, o jornalista descreve a trajetória particular e pública da deputada em questão, apresentando também um quadro com a votação de Suely de Oliveira em cada pleito que concorreu. Na sequência, apresenta uma Cronologia Histórica contendo desde o nascimento de Suely de Oliveira em 1915, seu ingresso no magistério estadual e, posteriormente, seu ingresso na política através do Movimento Queremista e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), suas eleições para deputada, presidências de comissões durante seus mandatos, prêmios recebidos até a saída da vida pública em 1974 e seu falecimento, em 1994.

O segundo capítulo apresenta nove depoimentos sobre Suely de Oliveira. Dos nove depoimentos transcritos, oito são proferidos por deputados, ex-deputados, incluindo a segunda deputada mulher gaúcha, Terezinha Irigaray; o oitavo depoimento é o único não proferido por legisladores, sendo de Sibylla Ribeiro, servidora da Assembleia Legislativa que trabalhou como secretária na comissão que a deputada presidia. O conjunto de depoimentos é composto, portanto, de sete depoimentos de homens e dois depoimentos de mulheres que cotidianamente conviveram com a deputada durante seus mandatos – compreende-se que a diferença numérica pode ser entendida como resultado da restrita quantidade de mulheres que trabalhavam na Assembleia Legislativa durante a atuação de Suely de Oliveira. Dos deputados

elencados para conceder depoimentos, percebe-se uma amplitude na orientação política: deputados com posicionamento político situado à esquerda do espectro político, com discurso revolucionário, passando por deputados entendidos como de centro até um depoimento de deputado posicionado à direita. Ao longo dos textos transcritos, os depoentes apresentam suas considerações e lembranças sobre Suely de Oliveira, tanto a respeito de sua atuação profissional quanto de suas características pessoais. Os capítulos de Perfil Biográfico e Depoimentos compõem o subcapítulo referente à experiência da deputada enquanto em exercício.

O terceiro capítulo apresenta 46 discursos proferidos pela deputada na Assembleia Legislativa. As falas de Suely de Oliveira foram sistematizadas a partir dos seguintes eixos temáticos: *Discursos Marcantes e Temas Diversos* (9), *Temática Educação – Magistério* (14), *Temática Funcionalismo Público* (11), *Temática Menor Abandonado* (6), *Temática Custo de Vida* (4), *Temática IPE* (2). Percebe-se a profusão de discursos referentes ao magistério e ao funcionalismo público, temáticas reconhecidamente assumidas como pautas centrais dos exercícios de Suely de Oliveira (conforme será apresentado na sequência). Para a produção referente à experiência da categoria docente, elencou-se quatro discursos das temáticas *Educação – Magistério* realizados entre 1951 e 1954, a serem apresentados e tensionados no subcapítulo 4.3.1. Cabe mencionar que alguns discursos acompanham a transcrição da discussão posterior, enquanto outros implicam somente na transcrição da fala da deputada.

O quarto e o quinto capítulos do documento analisado são compostos por imagens digitalizadas. A seção que apresenta suas Leis e Proposições contém a digitalização de sete projetos de lei assinados por Suely de Oliveira, incluindo o projeto do texto legal, a justificativa e publicação no DOE, em caso de aprovação. Mais do que o texto datilografado, os documentos digitalizados apresentam marcas de leitura, vetos e recortes nos textos, marcas burocráticas como carimbos e vistos, assinaturas de outros parlamentares. Dos sete documentos digitalizados, três dizem respeito aos servidores estaduais (incluindo a lei n.º 4.585/1963, que ficou conhecida como Lei Suely), dois são projetos de lei que beneficiavam o magistério e um foi um comunicado enviado por Suely de Oliveira aos Senadores, versando sobre o comércio na fronteira gaúcha. Como último capítulo, o Caderno de Imagens apresenta um conjunto de fotografias, contendo fotos particulares de Suely de Oliveira, como uma imagem de sua formatura no Curso de Formação de Professores e outra de seu casamento. Também são apresentadas fotos de sua vida pública: durante plenárias da Assembleia Legislativa, em atividades com outros políticos de sua época e em audiência com professoras estaduais. O Caderno de Imagens inclui ainda um conjunto de cinco artigos jornalísticos que

apresentam a atuação da deputada e certificados expedidos em seu nome. É citada a Galeria Suely de Oliveira, onde são mantidas fotografias das deputadas que já atuaram na Assembleia Legislativa; também é apresentado o conjunto dessas deputadas (até 2007) a partir de informações sintéticas como nome, período de atuação, partido e profissão. A fim de focar no que se propõe para esta Dissertação, não foram tomados na análise os capítulos iconográficos.

Ao final do documento, as Referências utilizadas na composição da pesquisa são apresentadas. Nesse conjunto, são mencionados os anais e diários da Assembleia Legislativa, um conjunto de publicações jornalísticas (Jornal Correio do Povo, Jornal Folha da Tarde, Jornal Zero Hora, Revista O Globo), o acervo do Departamento de Relações Institucionais (do qual a Divisão de Biblioteca e Memória Parlamentar faz parte), bem como os acervos particulares de Marlene Knackfuss e Maria de Lourdes Gomes de Oliveira, respectivamente irmã e filha de Suely de Oliveira.

O documento apresentado é uma biografia. Por tal razão, é necessário pontuar considerações a respeito desse tipo de documento produzido. Bourdieu (2006) aponta que biografias oficiais, assim como um grande conjunto de documentos de registro oficial, atuam de forma a interseccionar a individualidade biológica do agente e sua identidade social, de forma a autorizar e legitimar a experiência vivida como unidade e totalidade. Para produzir uma narrativa de história de vida, aquele que escreve sobre a trajetória vivida organiza as informações de forma a as apresentar “segundo uma ordem cronológica, que também é uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido do ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, até seu término, que também é um objetivo” (Bourdieu, 2006, p. 184). Dessa forma, busca coesão das situações vivenciadas pelo biografado, a partir de um eixo norteador; segundo o autor, pode-se “encontrar no *habitus* o princípio ativo, irreduzível às percepções passivas, da unificação das práticas e das representações” (Bourdieu, 2006, p. 186) – ou seja, é através do *habitus* de quem se fala que pode-se compreender o conjunto de informações do agente biografado utilizadas de forma a produzir uma coerência narrativa.

Para pensar a construção da narrativa da história de vida, entretanto, é necessário pensar as condições de produção da experiência do agente biografado. As ações frente ao espaço social, que compõem a biografia sobre a experiência de um agente, são definidas como

colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra [...] evidentemente se

define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado (Bourdieu, 2006, p. 190).

Portanto, é necessário considerar previamente “os estados sucessivos do campo no qual ela [a trajetória de vida] se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (Bourdieu, 2006, p. 190).

Antes da análise do conteúdo da publicação, cabe apontar estranhamentos percebidos em relação à montagem e sequência do documento. Mobilizo a compreensão de que a um documento estatal é atribuído grande peso simbólico na constituição e afirmação de categorias estatais (Thompson, 1997; Bourdieu, 2014); através de sua forma, consolida categorias para percepção e entendimento de mundo e formas de ação legitimadas pelo Estado. Em um primeiro ponto, a hierarquia é assumida na ordem em que os elementos são apresentados nos elementos pré-textuais: primeiramente a Apresentação, escrita pelo Presidente da Assembleia Legislativa no momento do lançamento do documento. Na sequência, o Superintendente de Comunicação Social, servidor em posição de chefia que coordena os setores que produziram a pesquisa no documento materializada. A Introdução Técnica, marca técnico-científica do documento, é subposta às estruturas de poder.

Observar a ordem apresentada no texto pode corroborar com a afirmação de que a sequência do que é apresentado pressupõe uma hierarquização do mais importante ao menos importante. Os capítulos que apresentam o resultado da pesquisa também consolidam o que é afirmado como mais significativo: seu perfil biográfico inicial apresenta um total de cinco páginas, das quais as duas primeiras estão sob o título “O Perfil de uma Pioneira”, apresentando sucintamente a trajetória profissional de Suely de Oliveira e as três seguintes estão sob o subtítulo “Um Exemplo de Humildade e Fidelidade” – nesse trecho, são apresentadas características pessoais de Suely de Oliveira e como tais características se incorporaram em sua trajetória pública. Logo no início do conteúdo, é pautada a vida particular da deputada e afirmados adjetivos frente à sua vivência doméstica, como é possível inferir a partir do subtítulo presente em sua biografia. O ponto de intersecção, percebido ao longo do documento, entre as vivências pública e privada de Suely de Oliveira será detalhado no subcapítulo 4.3.2 deste trabalho.

O capítulo de Depoimentos apresenta inicialmente sete falas masculinas e encerra com duas falas femininas; cabe apontar que os depoimentos não apresentam sequência histórica de agência dos depoentes, mas pode ser percebida uma orientação política na escolha da

sequência. É interessante observar que o primeiro depoimento apresentado foi prestado por Alberto Hoffmann, único Deputado dos partidos PRP-ARENA³⁰ que compõe o conjunto de entrevistados. É fato que Alberto Hoffmann é eleito pela primeira vez, assim como Suely de Oliveira, em 1950 – mas da mesma forma foi o Deputado Cândido Norberto, eleito pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), sendo que a declaração de Cândido aparece como terceiro na sequência. Cabe perceber que, entre a fala de um partidário do PRP e conservador e a de um deputado eleito pelo PSB, existe um depoimento com deslocamento temporal, sendo prestado por um político eleito somente em 1970 – portanto, a precisão cronológica não é o ponto que baliza a sequência. O depoimento que encerra o conjunto é de Terezinha Irigaray, deputada estadual mais votada na eleição de 1966 e que tinha como pauta a denúncia dos desmandos do governo no período em questão, sendo cassada pela Ditadura Civil-Militar em 1968. Considerando que o documento apresenta em sequência decrescente os graus de importância, assume-se que a fala proferida por um deputado conservador e homem é melhor colocado hierarquicamente que outras falas masculinas e, ainda, que todos os depoimentos masculinos têm maior significância que os femininos. A partir das percepções sobre a construção e forma do documento – ainda sem maior inserção na análise do seu conteúdo –, compreendo que o documento tomado como fonte, sendo recente, do ano de 2007 e oriundo do Estado, segue afirmando e legitimando categorias conservadoras.

4.3 Suely de Oliveira: apresentação e trajetória profissional

Suely de Oliveira, nascida em Osório, no dia 05 de março de 1915, elegeu-se em outubro de 1950 a primeira mulher deputada do Rio Grande do Sul. Sua atuação legislativa, que perdurou por 24 anos, foi marcada por forte vinculação com a categoria profissional da qual Suely de Oliveira se originava: o magistério. Concluiu, no ano de 1936, o Curso de Formação de Professores Primários realizado no Instituto de Educação Flores da Cunha, em Porto Alegre. Entre os anos de 1936 e 1946, Suely de Oliveira inseriu-se no universo do trabalho através de uma passagem pela Viação Férrea do Rio Grande do Sul e posteriormente ingressou no magistério estadual sul-rio-grandense, atuando nos municípios de Minas do Butiá, Rosário do Sul e Pelotas³¹. Durante sua permanência em Rosário do Sul como docente,

³⁰ Partido Republicano Progressista – Aliança Renovadora Nacional

³¹ No decorrer do Perfil Biográfico, são contraditórias as informações apresentadas sobre o início da carreira de Suely. Na página 23, afirma-se que Suely concluiu seus estudos em 1936 e no ano seguinte transferiu-se para Pelotas, atuando em sala de aula e como diretora escolar. Na página 29 é mencionado que Suely teria trabalhado nas cidades de Minas do Butiá e Rosário do Sul antes de fixar residência em Pelotas, inclusive iniciando suas vivências na política partidária antes de sua transferência; tais informações não apresentam datas.

Suely de Oliveira ingressou na vida política, compondo o Movimento Queremista em 1945 e participando da fundação do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) no município. Desde o início de sua vinculação partidária, Suely de Oliveira assumia-se apoiadora de Getúlio Vargas (Terlera *apud* AL, 2007, p. 29). Quando se transferiu para Pelotas, atuou na Escola Estadual Assis Brasil. Durante sua trajetória no magistério estadual, por duas vezes dirigiu instituições escolares. Céli Pinto (2014, p. 573; 2017, p. 467) considera que, acerca da trajetória anterior ao ingresso na política, é provável que Suely de Oliveira originava-se de camadas não abastadas da sociedade, já que tivera que se deslocar do interior para a capital estadual a fim de concluir seus estudos, iniciou a trabalhar em área diferente de sua formação, percorreu municípios distantes de sua cidade natal pelo interior do estado para iniciar a carreira no magistério – ou seja, de fato profissionalizou-se como professora, característica no período de jovens que possuíam necessidade econômica de trabalhar.

Em 1947, ano da primeira eleição democrática após findar o Estado Novo, Suely de Oliveira foi eleita vereadora de Pelotas – a primeira vereadora mulher da cidade. Iniciou sua legislatura municipal com ênfase nas temáticas de assistência social, para posteriormente incorporar as pautas da categoria docente. A partir da atuação com pautas vinculadas ao magistério, Suely de Oliveira constituiu uma base de apoio – professoras do município de Pelotas divulgavam em seu município e nos arredores as conquistas atribuídas à “vereadora-professora” (Terlera *apud* AL, 2007, p. 24). Suely de Oliveira não concluiu seu mandato municipal porque em 1950 candidatou-se a deputada estadual e foi eleita. Com 5.582 votos – o que representava 0,77 do eleitorado gaúcho –, a vereadora-professora tornou-se deputada e manteve sua base eleitoral através de comitês de professores nos municípios, aos quais enviava materiais de apoio e campanha (Terlera *apud* AL, 2007, p. 26). Nos depoimentos que rememoram Suely de Oliveira, também se apresentam indícios de como a deputada e candidata à reeleição atuava: o ex-deputado Ney Ortiz Borges menciona que

A Suely tinha uma votação que não era propriamente partidária, embora pertencesse ao antigo PTB, tratava-se de uma votação em que recebia votos de todos os lugares do Estado, porque era professora. A própria categoria tratava de fazer um bom trabalho em seu benefício. Assim, ela sempre se elegia. [...] O trabalho que fazia não era propriamente partidário, e sim em benefício de sua classe. (Borges *apud* AL, 2007, p. 48)

A Deputada elegeu-se nos pleitos ocorridos em 1950, 1954, 1958, 1962, 1966 e 1970. Seu maior percentual de votação se deu em 1970 quando atingiu 1,15% de total do eleitorado gaúcho. No ano de 1974 não se elegeu, tendo participado da eleição sem fazer campanha, afirmando já ter atingido seus objetivos e cumprido sua missão (Terlera *apud* AL, 2007, p.

24). Ao longo dos 24 anos ininterruptos em que atuou na Assembleia Legislativa, Suely de Oliveira rejeitou convites de seu partido, PTB, para concorrer à Prefeitura de Pelotas, para compor Secretaria Estadual durante o governo de Leonel Brizola e para concorrer à Câmara dos Deputados. Nas três situações, alegou não desejar quebrar a confiança de seu eleitorado, que votou para que ela os representasse na Assembleia Legislativa (Terlera *apud* AL, 2007, p. 26). Durante seus 24 anos de atuação, a Deputada Suely de Oliveira submeteu 26 projetos de lei especificamente voltados ao magistério – dos quais, 25 transformaram-se em leis. Apresentou outros 20 projetos de lei, voltados aos servidores estaduais, dos quais 16 foram aprovados (Terlera *apud* AL, 2007, p. 26). A Lei nº 4.585/1963, de sua autoria, ficou conhecida como Lei Suely; essa lei, apelidada com o nome da Deputada, contava, para fins de cômputo de tempo de serviço, um ano a mais para o servidor que não apresentasse faltas não justificadas durante seis anos transcorridos. Cabe mencionar também que, no início de sua atuação e durante as discussões sobre a Lei do Divórcio (1951-1952), Suely de Oliveira aderiu à luta pela aprovação dessa lei (Terlera *apud* AL, 2007, p. 30).

Suely de Oliveira assumiu sua cadeira de deputada em janeiro de 1951; logo em seguida, no dia 08 de fevereiro, foi eleita Vice-Presidenta da Comissão de Educação e Saúde Pública. Todavia, durante seu trabalho na Comissão voltada à educação, a deputada compreendeu que a atuação por ela desejada se realizaria na Comissão de Serviço Público e Assistência Social. Para que pudesse realizar o trabalho em prol das condições de trabalho do magistério, no ano de 1953 o PTB realizou uma troca com partidos na Assembleia Legislativa e destinou a vaga na Comissão de Educação ao Partido Social Democrático (PSD), redirecionando a deputada à comissão destinada a pensar as condições das e dos servidores estaduais (Terlera *apud* AL, 2007, p. 24). Suely de Oliveira atuou na Comissão de Serviço Público e Assistência Social nos anos de 1953 e 1954, retornando no ano de 1956 e permanecendo até 1970; de um total de dezesseis anos de atuação, durante dez anos ela foi Presidenta da Comissão e por dois anos foi Vice-Presidenta.

Suely de Oliveira tornou-se reconhecida pela intensidade de sua atuação voltada ao magistério. Dos nove depoimentos transcritos e escolhidos para apresentar o ideário construído sobre Suely de Oliveira, oito apontam sua atuação legislativa em intersecção com as temáticas do magistério e quatro depoimentos fazem menção explícita a Suely de Oliveira como *representante* da categoria docente; ainda, o depoimento do ex-deputado Lauro Hagemann a caracteriza como “porta-voz do magistério rio-grandense” (Hagemann *apud* AL, 2007, p. 45). No primeiro depoimento apresentado, Alberto Hoffmann (PRP/ARENA)

menciona que “A deputada Suely defendia sempre os professores, até porque ela era professora [...]. Sua grande luta era pelos direitos dos professores como contagem de tempo de serviço, efetividade, aposentadoria, etc.” (Hoffmann *apud* AL, 2007, p. 35-36). No depoimento de Aluizio Ferreira (Movimento Democrático Brasileiro – MDB) é mencionado que “Quem ouvia e orientava o Sindicato dos Professores era a Suely de Oliveira e era também quem representava os seus problemas perante a Casa” (Ferreira *apud* AL, 2007, p. 39). Em seu depoimento, o ex-deputado Cândido Norberto (PSB/PL/MTR³²) afirma que Suely de Oliveira, “como deputada, marcou o seu tempo, sobretudo pela fidelidade ao magistério, com o qual tinha todos os vínculos, uma vez que era professora e como tal foi eleita, tendo sido grande defensora da sua classe” (Norberto *apud* AL, 2007, p. 41). Afirma também que “Todos a respeitavam e se fazia respeitar, *principalmente pela fidelidade que mantinha para com a categoria a que estava vinculada*” (Norberto *apud* AL 2007, p. 41. grifo acrescido) – no caso dessa frase, Norberto aponta para um reconhecimento da atuação de Suely de Oliveira a partir de seu colamento ao magistério.

Sua atuação centralizada sobre o magistério produziu diferentes compreensões sobre sua prática. Pedro Simon a percebia em vinculação teórica e prática com o trabalhismo (Simon *apud* AL, 2007, p. 53); da mesma forma, Terezinha Irigaray afirma que “a deputada Suely era uma liderança classista, pois representava uma categoria profissional e falava em prol daquela classe” (Irigaray *apud* AL, 2007, p. 60). Ney Ortiz Borges informa que a centralidade da pauta específica fez com que, por vezes, Suely de Oliveira se posicionasse em favor da categoria e contrária inclusive ao seu partido, mesmo quando era da base aliada do Poder Executivo – Borges rememora discussões de Suely de Oliveira com o então governador Leonel Brizola (Borges *apud* AL, 2007, p. 49).

O depoimento do ex-deputado Lauro Hagemann (MDB) (Hagemann *apud* AL, 2007, p. 45-47) apresenta um posicionamento crítico frente à atuação da categoria docente no período estudado, tensionando a centralidade dada por Suely de Oliveira à temática específica do magistério. Hagemann aponta para o forte corporativismo da categoria docente no período, mencionando que o magistério mantinha uma posição fechada, sem diálogo com outras categorias trabalhistas (Hagemann *apud* AL, 2007, p. 45). Afirma também que o magistério foi, naquele período histórico, uma “categoria exclusivista, voltada para os seus interesses particulares [...] pois não estavam inseridos na sociedade” (Hagemann *apud* AL, 2007, p. 46). Correlacionando a atuação parlamentar de Suely de Oliveira com sua compreensão da atuação

³² Partido Socialista Brasileiro – Partido Libertador – Movimento Trabalhista Renovador

política do magistério e inserindo elementos de análise de conjuntura do período ditatorial civil-militar do país, Hagemann afirma que

A Suely fechava-se com o magistério, não abrindo para entrosamento com outros setores, o que dificultava um pouco a sua convivência com deputados classistas. [...] A Suely era uma mulher de gabinete que produzia legislação do magistério na quietude do seu gabinete, e na posição que ocupava defendia a categoria. Mas estávamos em uma época em que só isso não bastava. (Hagemann *apud* AL, 2007, p. 46-47)

Também a posiciona no espectro político do período: segundo a compreensão de Hagemann, Suely de Oliveira era uma deputada centrista (Hagemann *apud* AL, 2007, p. 46).

Outra característica de sua atuação como Deputada fortemente rememorada era seu saber técnico a respeito das temáticas do funcionalismo estadual como um todo. Nos depoimentos sobre Suely de Oliveira, a menção de sua apropriação sobre a carreira de servidores estaduais – e em especial dos professores – é recorrente. Todos os nove depoimentos mencionam o saber e a atuação de Suely de Oliveira em prol do funcionalismo público. O ex-deputado estadual e federal Aluizio Ferreira (MDB) afirma que Suely de Oliveira “possuía um conhecimento sobre funcionalismo público muito superior a deputados federais que a esta área se dedicavam [...]. Todas as questões relativas ao funcionalismo ficavam ao encargo dela” (Ferreira *apud* AL, 2007, p. 38-39). O ex-deputado Hélio Fontoura (PTB) afirma que “a deputada Suely conhecia todas as leis” (Fontoura *apud* AL, 2007, p. 43), em consonância com o que diz o (à época do depoimento) Senador Pedro Simon acerca da atuação de Suely de Oliveira na Comissão do Serviço Público da Assembleia Legislativa:

Ela a presidiu durante 10 anos, ali sendo soberana. Conhecia tanto e estava tão por dentro dos temas que deveria tratar – não havendo no Rio Grande do Sul alguém que conhecesse mais a matéria do que Suely – que ninguém se aventurava a concorrer à presidência, tanto que a sua escolha ocorria por unanimidade, sem discussões. (Simon *apud* AL, 2007, p. 53)

Em razão do saber técnico direcionado e de uma atuação capaz de mobilizar um grande contingente de eleitores a partir de sua prática, Suely de Oliveira é caracterizada por Céli Pinto como uma “deputada especialista” (Pinto, 2017, p. 484).

De forma relacionada, é constituída nos depoimentos a imagem da prática legislativa de Suely de Oliveira ter sido considerada pragmática. Todavia, tal pragmatismo, ao reforçar uma boa imagem profissional da deputada Suely de Oliveira, eventualmente aparece nos depoimentos que interseccionam sua prática com adjetivos sobre sua personalidade. Suely de Oliveira é descrita por Alberto Hoffmann como uma deputada que “atuava de forma determinada. A deputada Suely se fazia respeitar e era bem considerada pelos parlamentares

em geral” (Hoffmann *apud* AL, 2007, p. 36). Aluizio Ferreira afirma que Suely de Oliveira “desenvolvia uma vida política exemplar [...] sendo reconhecida por sua competência e conhecimento” (Ferreira *apud* AL, 2007, p. 39). Pedro Simon a caracteriza como pioneira que preservava seu lugar de atuação “em primeiro lugar, pela credibilidade, pela seriedade e pela firmeza de caráter” (Simon *apud* AL, 2007, p. 52). A ex-deputada Terezinha Irigaray afirma que “a Suely de Oliveira foi um exemplo de abnegação, um exemplo de trabalho e um exemplo de austeridade” (Irigaray *apud* AL, 2007, p. 59).

A partir das informações dos depoimentos, percebe-se que a rigidez temática e de práticas de Suely de Oliveira influenciou na manutenção de sua cadeira de Deputada, favorecendo sua não cassação de mandato durante a Ditadura Civil-Militar. (prática iniciada em abril de 1964 e que se estendeu pelo período ditatorial). Nesse sentido, Pedro Simon afirma que “a deputada sobreviveu às cassações porque o governo não tinha condições de tirá-la devido a sua dignidade, a sua correção, a sua seriedade” (Simon *apud* AL, 2007, p. 52).

4.3.1 Suely de Oliveira e a Experiência Docente

Suely de Oliveira foi recorrentemente referendada como representante e porta-voz do magistério estadual sul-rio-grandense, tanto por seus contemporâneos quanto pelo conhecimento produzido sobre sua prática. Entende-se que as falas da Deputada Suely de Oliveira, bem como a elaboração das justificativas de apresentação de projetos de lei, atuaram positivamente em seus êxitos de aprovação dos projetos submetidos à Assembleia; soma-se a esse entendimento os indícios das condições de vida e de trabalho dos docentes que Suely de Oliveira mobilizava ao produzir falas e escritos. Tomando tais compreensões como pressupostos busca-se, neste momento da Dissertação, elencar elementos da experiência docente que foram apresentados aos deputados estaduais através das falas da Deputada Suely de Oliveira.

Para a elaboração deste subcapítulo, foram analisados quatro discursos proferidos por Suely de Oliveira no plenário sul-rio-grandense. Os quatro discursos foram realizados antes da promulgação do primeiro Estatuto do Magistério Sul-rio-grandense e foram relacionados a fim de perceber quais eram as discussões sobre a profissionalização do magistério que permeavam a Assembleia Legislativa durante a elaboração do texto final do Estatuto de 1954.

Durante os anos de 1951 e 1952, Suely de Oliveira integrou a Comissão de Educação e Saúde Pública da Assembleia Legislativa Sul-rio-grandense (Terlera *apud* AL, 2007, p. 30). Foi durante sua permanência nessa comissão que proferiu os quatro discursos tomados em análise inicialmente (tendo em vista que estão situados dentro do recorte temporal proposto

para a realização da pesquisa). Esse conjunto inicial de depoimentos está localizado na sessão de discursos *Temática: Educação – Magistério*, e foram proferidos seguintes datas: 26/02/1951, 15/10/1951, 16/01/1952, 05/12/1952. Cabe apontar que ao discurso de 15/10/1951 é atribuído bastante peso simbólico, já que foi realizado no Dia do Professor do primeiro ano de atuação de Suely de Oliveira; tal informação é significativa tendo em vista que, desde a década de 30³³ quando iniciam as comemorações do Dia do Professor, a data foi consolidada de forma a dar visibilidade à categoria, atuando em prol do reconhecimento social do trabalho docente (Lugli, Vicentini, 2009, p. 166). Esse discurso importa também por iniciar e incentivar o debate do Projeto de Estatuto do Magistério, encaminhado pelo Poder Executivo à Assembleia Legislativa na data em questão, como homenagem ao magistério estadual. Os dois discursos realizados em 1951 apresentam, incisivamente, as condições de vida e de trabalho dos docentes estaduais, enquanto os dois discursos de 1952 são pautados pela temática da carreira e remuneração docente. Três desses discursos foram proferidos por Suely de Oliveira a partir de projetos de lei, sendo para incentivar a discussão, propor uma emenda a projeto de lei e proceder o encaminhamento de lei em trânsito para discussão.

O primeiro discurso de Suely de Oliveira levando ao Parlamento a temática das condições de vida e trabalho dos docentes ocorreu no dia 26 de fevereiro de 1951. Esse discurso transcrito não inclui as discussões realizadas a partir da fala proferida. A deputada Suely de Oliveira produziu, ao que se percebe, uma fala introdutória das pautas do magistério para apresentação na Assembleia Legislativa; esse não é um discurso que sustenta um Projeto de Lei, como os outros elencados para análise. Em seu discurso, Suely de Oliveira denuncia as duras condições de trabalho dos professores, apresentando elementos da atuação que vão de encontro às ideias daqueles que afirmavam o trabalho docente como uma prática restrita à sala de aula:

Permite a ignorância de muitos que se forme um juízo errado a respeito do professor primário atribuindo-lhe apenas quatro horas de atividade escolar. Na realidade, quando ainda não leciona em horário desdobrado, sobra-lhe trabalho. Há as correntes dos temas escolares, o preparo das lições para o dia imediato, o preparo de testes, os planejamentos, os estudos necessários à adaptação constante e renovadora de métodos, sem contar as relações que devem manter com os pais e os trabalhos extraclasse que compreendem as chamadas instituições escolares, entre as quais a “Caixa Escolar” de onde sai

³³ Rosário Lugli e Paula Vicentini (2009, p. 170) apontam que, a partir do final da década de 50, o Dia do Professor foi marcado por reivindicações de melhorias na remuneração ao magistério, referenciadas de três diferentes formas: “a sua ausência completa quando se louvava a abnegação dos professores que haviam dedicado a vida inteira ao magistério; a referência com certa hesitação por aqueles que lhe atribuíam a mesma importância do reconhecimento simbólico; e a defesa explícita pelo movimento reivindicativo que se intensificou a partir de meados dos anos 1950.”

o numerário indispensável à compra de fardamento, calçados, livros e cadernos aos alunos cujos pais não dispõem de recursos para adquiri-los. Aí está, em síntese, o trabalho do professor primário [...]. (Oliveira, 1951a *apud* AL, 2007, p. 121)

No trecho apresentado, são mencionadas atividades atribuídas aos docentes para além dos momentos de sala de aula, como planejamento, avaliações, trabalhos extraclasse demandados pela instituição escolar e a necessidade de preocupar-se com arrecadação de dinheiro. Suely de Oliveira também menciona as professoras que atuavam em horário desdobrado. Entendo que a necessidade de ampliação da jornada de trabalho por parte dos docentes se originava na baixa retribuição pecuniária pelo trabalho realizado, sendo necessário o aumento de horas de trabalho para um aumento de valores recebidos.

A deputada também apresenta dificuldades relacionadas ao fazer em sala de aula, afirmando que a ação docente não se dá a partir do improviso; assume como potencialmente conturbadas as relações no espaço escolar, adjetivando o alunado como “inquieto, turbulento e desinteressado” (Oliveira, 1951a *apud* AL, 2007, p. 121). Também pontua o desgaste produzido pelo trabalho docente, ao afirmar que

A poucos ocorre imaginar o esforço necessário para manter a sua serenidade durante um curto período de aula. Não é simples, nem fácil, ter sob controle trinta ou quarenta crianças de origens e costumes diversos, interessá-las pelo estudo e avivar-lhes o espírito de disciplina, de ordem e de cooperação, necessários à subsistência da classe. É um trabalho exaustivo ao máximo, de grandes perdas de energias, que se repete sempre, acumulando fadiga até, às vezes, ao completo esgotamento. (Oliveira, 1951a *apud* AL, 2007, p. 121)

O tom de denúncia, entretanto, não se restringe às condições de trabalho e atribuições laborais designadas aos professores. Também são apresentadas as dificuldades dos professores ingressantes na carreira, que deveriam iniciar suas atividades em escolas isoladas, porém não recebiam sustentação do Estado para uma boa condição de existência. Suely de Oliveira afirma que, para a melhoria das escolas e das condições de ensino, se deveria prestar assistência aos professores e auferir vencimentos considerados mais adequados:

Que dizer dos que se iniciam na carreira? Destacados para aulas isoladas, em lugares longínquos, onde não há hotéis, onde a condução é difícil, sem nenhuma assistência, sem nenhum conforto, sem ajuda de custo, sem adiantamento de vencimentos, sem nada, enfim, a não ser uma portaria de nomeação que lhes dá direito a receber na Exatoria mais próxima a quantia de oitocentos e cinquenta cruzeiros, incluindo o desconto do Instituto de Previdência, com a qual devem pagar todas as despesas feitas, iniciando-se na carreira já em regime deficitário, do qual dificilmente sairão. O problema da educação primária não consiste apenas em criar escolas. *É necessário melhorar as já existentes e as condições de ensino, dando maior assistência aos professores, salários condizentes com a dignidade de suas funções, construindo prédios com dependências para os professores que vivem agora*

em pensões e hotéis sem higiene, sem conforto, quando não, sem o respeito de que se deve cercar. (Oliveira, 1951a *apud* AL, 2007, p. 122)

Busco sintetizar os pontos tensionados por Suely de Oliveira frente às vivências experienciadas pelos docentes, incluindo a prática laboral, até o início da década de 1950: o trabalho docente reconhecido e legitimado implicava no trabalho realizado em sala de aula. Dessa forma, as condições de trabalho são dificultadas pela quantidade de trabalho docente para além da sala de aula, não reconhecida em sua atuação – e, portanto, não legitimadas através da carreira ou do vencimento. A atuação em sala de aula demonstra-se densa na relação entre professor e aluno, especialmente no que tangia à inculcação de normas e costumes, inseridos na formação do ofício do aluno (concordando com o que apresenta Perrenoud, 1996). Essa tensão entre discentes e docentes poderia ser potencializada pelo grande contingente de discentes nas turmas do Ensino Primário, conforme apresentado pela deputada. A respeito do elevado número de alunos nas turmas, Lugli e Vicentini (2009, p. 80) apontam tal elemento como potencializador da precarização das condições de trabalho.

Frente às denúncias acerca das condições materiais dos professores ingressantes no magistério estadual, Suely de Oliveira aponta para a falta de subsídios oriundos do Estado para o início da carreira docente³⁴. Nesse caso, destaca-se que as condições de vida do professorado apresentadas por Suely de Oliveira compõem o discurso de forma a argumentar que as melhorias na condição de vida dos professores resultariam uma melhor atuação dos docentes em suas práticas laborais e, conseqüentemente, uma melhoria do ensino – sendo esse o objetivo central da prática docente. Tal compreensão pode ser evidenciada na fala de Suely de Oliveira quando afirma ser “esperanças de todo o magistério [...] ter uma vida com menores preocupações pessoais para voltá-la inteiramente ao serviço da população escolar do Rio Grande” (Oliveira, 1951a *apud* AL, 2007, p. 122). A partir da análise, ao unir a informação empírica e o contexto sócio-histórico da profissão docente no período empreendido, percebe-se a condição aceita de abnegação da vida particular dos professores para a realização do objetivo de ensinar.

A estruturação da carreira docente é apontada, ao longo desta Dissertação, como fundamental ao processo de profissionalização do magistério. O segundo discurso de Suely de Oliveira selecionado foi proclamado no dia 15 de outubro de 1951 e propunha uma fala inicial

³⁴ Lugli e Vicentini (2009, p. 79) apontam que, também no estado de São Paulo, as dificuldades percebidas pelas professoras ingressantes no magistério público eram tais que levavam muitas docentes a se exonerarem da docência. Como dificuldades do momento inicial da carreira, as autoras apontam a necessidade de encontrar espaço para a instalação das aulas e busca por moradia, além do isolamento social construído a partir das diferenças entre docentes e a população rural.

sobre o Projeto de Estatuto do Magistério Público, trazendo a temática para o debate. A possibilidade de realizar o discurso que inaugura as discussões sobre o Estatuto foi proposta a Suely de Oliveira pelo PTB, partido da deputada e em exercício no governo do estado no período, pela vinculação da deputada com o magistério estadual. O Projeto de Lei, pelo que informa Suely de Oliveira, foi enviado pelo Poder Executivo à Assembleia Legislativa para ser apresentado no Dia dos Professores como uma homenagem do Estado à categoria (Oliveira, 1951b *apud* AL, 2007, p. 123). Compreendo que a própria possibilidade de Suely de Oliveira realizar o discurso pode ter sido entendida como uma homenagem à categoria docente, do partido que governava o Rio Grande do Sul e pelo qual Suely de Oliveira se elegeu.

Suely de Oliveira inicia apontando que estudos foram realizados durante os governos estaduais compreendidos entre 1943 e 1950, apontando para a necessidade de criação ou revisão de estatutos de funcionários públicos, incluindo a elaboração do primeiro Estatuto do Magistério Sul-rio-grandense de 1954. Na sequência, Suely de Oliveira destaca as reivindicações do magistério que estão pautadas na constituição de um projeto de Estatuto e no conteúdo apresentado:

O que significa para o magistério público possuir estatuto próprio sintetiza-se no que já tive oportunidade de dizer nesta tribuna virá pô-lo ao abrigo das injunções políticas a que estava sujeito, libertando-o assim do arbítrio dos Secretários da Educação e consolidando num único diploma todos os seus direitos e deveres, atualmente discriminados num sem número de leis, decretos e regulamentos esparsos, dos quais a maioria é desconhecida pela quase totalidade dos professores. (Oliveira, 1951b *apud* AL, 2007, p. 123-124)

Mesmo sendo do mesmo partido que construiu o Projeto de Estatuto do Magistério, a deputada Suely de Oliveira utilizou seu espaço no Parlamento para tensionar pontos no texto que apresentavam contradições em relação as pautas do magistério.

Não obstante, sob o ponto de vista objetivo muitos dos seus dispositivos não respondem às necessidades do magistério, nem se adaptam a um regime de perfeita equidade entre os professores, porque, da forma em que foram concebidos, dão margem ao protecionismo e à coação, cujos efeitos são, nada mais, nada menos, do que o servilismo abjeto e a irresponsabilidade. Refiro-me, neste ponto, à maneira de se fazerem as promoções, pelo chamado sistema de merecimento.

Se em alguns casos é perfeitamente justa a promoção por este sistema, é, por outro lado, na sua grande maioria, a resultante de simpatias pessoais, às quais escapam quase sempre os méritos reais do professor. Estou certa de que, na sua totalidade, deseja o magistério que o sistema de promoções permaneça na forma atual, que é promoção automática após determinado período de serviço. Tal realidade poderá, é verdade, premiar imerecidamente

alguns professores, mas jamais deixará de fazer justiça àqueles que sabem cumprir o dever. (Oliveira, 1951b *apud* AL, 2007, p. 124)

A partir da análise, evidencia-se que as formas institucionalizadas de reconhecer o mérito no serviço público estavam em disputa. A proposição de Suely de Oliveira dizia respeito à promoção exclusivamente por tempo de serviço, a fim de inviabilizar promoções auferidas com base em critérios não objetivos. Percebe-se a busca por racionalidade e objetividade na constituição da carreira, entendendo que a profissionalização na Modernidade objetiva um afastamento de condições particulares com potencial de interferência no processo de desenvolvimento do indivíduo e da categoria profissional. É interessante, ainda, reconhecer que o critério racional de evolução na carreira era pautado pelo tempo de serviço; acredito que as dificuldades de formação continuada e da não necessidade-possibilidade de acesso das professoras ao ensino superior corroboravam com a compreensão de que a forma mais justa de ascensão na carreira era o tempo de serviço.

A temática da remuneração docente aparece nos discursos de Suely de Oliveira de forma a denunciar a remuneração precária percebida pelos docentes, bem como proposta de alteração das condições de vida e valorização dos professores. Suely de Oliveira, ao apontar as tensões do exercício da docência, em uma pergunta retórica, pontua sobre os baixos valores pagos aos professores: “Que lhe dá o Estado em troca de tantos sacrifícios? Paga-lhes apenas o necessário para alimentação, se tanto” (Oliveira, 1951a *apud* AL, 2007, p. 121-122). A melhoria nos vencimentos do magistério é apresentada como uma medida inicial para alteração na condição dos docentes; entretanto não é pautada inicialmente através da profissionalização e valorização do magistério:

É pensamento do Executivo, segundo me informou o senhor Secretário de Educação, o ilustre doutor Júlio Marino de Carvalho, como medida preliminar das reformas que pretende introduzir neste setor da administração pública, reajustar vencimentos atuais do professorado. Tal iniciativa nada mais é do que um ato de justiça há muito esperado por esses abnegados servidores do Estado que tudo dão de si e em troca recebem tão pouco. (Oliveira, 1951a *apud* AL, 2007, p. 122)

Destaco que no referido excerto e como foi mencionado acima, no discurso proferido em fevereiro de 1951, o que justifica a melhoria salarial não é a profissionalização e valorização da categoria ou ainda as necessidades econômicas de existência desse conjunto de agentes do Estado – o que justifica o reajuste nos vencimentos é a abnegação e o sacrifício caracterizadores da atuação dos professores. Referente à vinculação entre vencimentos e sacrifícios dos professores, Rosário Lugli e Paula Vicentini (2009, p. 163) apontam que esse é

Um aspecto nuclear para se compreender as imagens produzidas acerca da docência, pois a tensão entre a sua recompensa financeira e simbólica é central para compreender o movimento reivindicatório da categoria por melhores condições de trabalho e maiores vencimentos. A recompensa simbólica seria o reconhecimento da importância de seu trabalho abnegado pela educação do povo brasileiro, presente num discurso que lhe atribui caráter sacerdotal. Essa ideia da importância do trabalho, por um lado, é utilizada para tornar as suas reivindicações mais legítimas, e, por outro, constitui o eixo de uma ética do ofício marcada pelo sacrifício, pelo enfrentamento de obstáculos inerentes do ensinar.

Ainda sobre remuneração, destaca-se que no terceiro discurso selecionado para análise, proferido em 16 de janeiro de 1952, a deputada Suely de Oliveira propôs uma emenda ao Projeto de Lei nº 920. A referida proposta legal pautava uma reestruturação nos vencimentos dos servidores estaduais, aumentando progressivamente o salário a partir da antiguidade do servidor; para tal, demandaria um achatamento nos vencimentos iniciais dos profissionais. Suely de Oliveira propôs uma produção legal separada para pensar o quadro de vencimentos do magistério, por assim compreender:

[O Projeto de Lei nº 920] não poderá prevalecer para o magistério sem grandes prejuízos para o ensino, principalmente o primário, cujos vencimentos básicos devem ser mais compensadores à medida do afastamento das escolas dos grandes centros, única maneira de se atrair para lá maior número de professores de cuja falta grandemente se ressemente atualmente o magistério. (Oliveira, 1952a *apud* AL, 2007, p. 126)

Em seu primeiro discurso sobre a situação dos docentes estaduais, Suely de Oliveira afirmou que o período de ingresso na carreira docente estadual era permeado por dificuldades materiais. Em seu terceiro discurso, a deputada apresenta o envio de professores ao interior como uma situação produzida pela própria categoria, pelo baixo interesse dos professores para atuarem nas escolas afastadas dos centros urbanos (Oliveira, 1952a *apud* AL, 2007, p. 126); como proposição de alteração dessa realidade, Suely de Oliveira afirma uma melhor remuneração dos professores atuantes no interior. Essa pauta demonstra uma interseccionalidade entre as discussões de estruturação da carreira e a remuneração: o envio de professores iniciantes para espaços mais afastados apresentava-se como uma prática constituída, interferindo no período de ingresso do docente no magistério estadual, e deveria ser alterada a partir de uma melhor remuneração ao professor (em comparação à existente no período). Acredito que a permanência da proposição de remuneração como forma de alterar a materialidade experienciada pelos docentes decorresse da necessidade de retomar essa pauta reiteradas vezes e por diferentes perspectivas, a fim de constituir sua legitimidade.

Ainda referente ao trecho anteriormente destacado, cabe apontar que as dificuldades materiais vivenciadas pelas professoras ingressantes – que seriam mais duramente atingidas pelo projeto de lei em questão – já haviam sido apresentados à Assembleia Legislativa por Suely de Oliveira, conforme mencionado. Ao propor uma emenda que retirava o magistério do projeto de lei em questão para assim produzir um novo projeto de lei voltado às especificidades de remuneração do magistério, Suely de Oliveira atuou de forma a pensar uma alteração na condição dos professores a partir de situações experienciadas pelos docentes – portanto, pensadas e com propostas de alteração pautadas pela própria categoria. Essa compreensão da experiência docente atuando, através de Suely de Oliveira, na busca pela profissionalização do magistério é percebida também no seguinte trecho do discurso proferido em janeiro de 1952:

É necessário que se dê ao magistério um código de vencimentos, não só compatíveis com os seus méritos, mas que, em benefício do ensino, sejam também um estímulo a que maior número de professores queiram servir no interior, para onde há sempre dificuldades em consegui-lo em número suficiente a atender às necessidades do ensino.

[...] sugerimos que seja designada a Comissão de Educação, órgão técnico da Casa, para elaborar um projeto de código de vencimentos para o magistério no qual a par do reajustamento do professor, se atenda também, o que é de vital importância, à melhoria do serviço educacional. (Oliveira, 1952a *apud* AL, 2007, p. 127)

A deputada afirma que uma remuneração pautada pelas proposições do magistério atuaria de forma a beneficiar o ensino, já que proporcionaria um estímulo aos professores atuarem onde fossem convocados. Suely de Oliveira solicita aos integrantes da Assembleia Legislativa que a Comissão de Educação, onde atuava, fosse designada para a produção do projeto de lei a ser criado. Salienta-se ainda que a deputada Suely de Oliveira reforça uma compreensão já apresentada por ela anteriormente: a melhoria das condições de vida dos professores acarretaria a melhoria do serviço educacional.

É possível acompanhar a atuação da trajetória Suely de Oliveira em defesa das pautas do magistério, buscando alterar as condições materiais da experiência docente. A partir da proposição de emenda ao Projeto de Lei nº 920, produziu-se o Projeto de Lei nº 399, do qual Suely de Oliveira foi relatora. O discurso de 05 de dezembro de 1952 se deu no encaminhamento desse segundo projeto de lei, produzido através da atuação da deputada Suely de Oliveira, onde se auferia um novo quadro de vencimentos ao magistério. A deputada afirma que, após um trabalho conjunto da Assembleia Legislativa e da categoria, se daria “ao magistério público um novo quadro de vencimentos, senão à altura real de sua missão e de

suas responsabilidades, pelo menos, moldado, como é, nos princípios de perfeita justiça e equidade” (Oliveira, 1952b *apud* AL, 2007, p. 129).

A interlocução da estruturação da carreira com a questão do vencimento se constituiu, também, no texto desse projeto de lei produzido na Comissão de Educação e Saúde Pública, no qual Suely de Oliveira atuou ativamente. A fala de Suely de Oliveira aponta, de forma importante, para a estruturação da lei a ser aprovada a partir de reivindicações do magistério. Além de uma reestruturação nos vencimentos auferidos aos docentes, a produção da lei contemplou a produção de um quadro profissional específico do magistério no Estado sul-riograndense, conforme afirmado por Suely de Oliveira:

Este trabalho [Projeto de Lei 399/1952] não diz respeito unicamente à melhoria de vencimentos. Mais do que isto, traz, nas suas diretrizes, reparações de injustiças e a extinção total de certos privilégios odiosos, repudiados que sempre foram pela maioria do professorado, notadamente por aqueles que lideram, no Rio Grande, um movimento para que se crie no magistério uma verdadeira consciência de classe. Foi justamente em atenção a este movimento, sentindo a sua grandiosidade e prevendo os benefícios que dele advirão para o ensino e para o magistério, que procuramos reunir, separadamente dos demais funcionários, num único quadro, todo o professorado público do Estado, dando-lhe assim um tratamento especial e criando-lhe uma posição de destaque, sem precedentes em nenhum outro Estado da União. (Oliveira, 1952b *apud* AL, 2007, p. 130)

Demarca-se que não há certeza sobre a aprovação do Projeto de Lei. Em busca realizada no Sistema Legis, não foi encontrado nenhum resultado para “quadro de vencimentos” anterior a 1964. Todavia, destaco a importância das disputas pautadas na Assembleia Legislativa que discorriam sobre a carreira e remuneração docente, tendo em vista que nesse período estava também sendo discutido o Estatuto do Magistério promulgado em 1954.

Ao longo dos discursos de Suely de Oliveira em seus dois primeiros anos de atuação, percebe-se uma forte demarcação de atuação na busca pela profissionalização do magistério. São denunciadas condições precárias de trabalho e inserção na carreira, apontadas buscas por melhoria de remuneração e por estruturação da carreira docente estadual – falas que buscam encaminhar as discussões no Poder Legislativo em direção à constituição do *status* profissional do magistério. Do conjunto de quatro discursos, percebem-se denúncias, mas também realizações práticas, como uma proposição de lei que se encaminhava para aprovação e versava sobre remuneração e carreira do magistério.

No primeiro ano de sua atuação, para situar as discussões sobre as condições materiais do professorado, Suely de Oliveira apropria-se de uma categoria que remete a uma marca desprofissionalizante: a vocação. Ao iniciar seu primeiro discurso sobre os docentes na

Assembleia Legislativa, a deputada Suely de Oliveira afirma que, para atingir seus objetivos, ao professor é necessário a vocação: “Ao professorado primário não basta o simples conhecimento das matérias que leciona. Exige-se-lhes mais – *antes de tudo, a vocação* – e, no exercício da função, uma dedicação extremada, *sem a qual nenhum professor atingirá o seu objetivo: educar e instruir*” (Oliveira, 1951a *apud* AL, 2007, p. 121, grifo acrescido). Nesse trecho, a vocação aparece como uma necessidade prévia para ser professor. É através de uma *dedicação extrema* que se atingem os objetivos docentes de educar e instruir; essa dedicação extrema se dá pela exigência de atuação do professor para além dos momentos de sala de aula. Nessa lógica, sujeita-se ao regime de trabalho quem tem vocação para o ensino. Ao afirmar a vocação *antes de tudo*, a deputada pauta a profissionalização e valorização da categoria através da vocação e do missionarismo, como formas de garantir o trabalho docente com suporte para sua plena realização.

A abnegação que caracterizava os professores também é entendida de forma correlacionada à vocação: aceitam-se a abnegação, as dificuldades de atuação e de existência, a partir do clamor vocacionado que supostamente se origina no interior de cada indivíduo docente. Esse ideário é apresentado por Suely de Oliveira como já materializado em 1940, sendo que a deputada corrobora com as afirmações, mesmo que aponte para a busca de condições de profissionalização através de um Estatuto voltado ao magistério:

A missão do professor, como disse Coelho de Souza, em circular dirigida ao Magistério em 1940, “exige uma consagração total à sua atividade, uma mística de ação que desconheça conforto, horário de trabalho, repouso, regalias regulamentares”. É essa efetivamente a verdade. *Ninguém ingressa no magistério por comodidade ou para fazer fortuna, mas unicamente por vocação e idealismo*. Isto, entretanto, não impede que reivindicuem para si melhores condições de trabalho e remuneração que lhes possibilitem viver com dignidade e sem outras preocupações além dos seus afazeres escolares, aos quais têm dedicado sempre todo o seu desvelo, a sua capacidade de realização e o seu idealismo. É com o firme propósito de continuar, trilhando o mesmo caminho, *dentro desse mesmo padrão de sacrifício e abnegação*, que o professorado deseja possuir o seu próprio estatuto [...]. (Oliveira, 1951a *apud* AL, 2007, p. 124, grifos acrescidos)

Compreende-se que a vocação era uma categoria considerada intrínseca à prática docente legitimada pelo Estado no período analisado. A categoria vocação é proferida pela deputada nos dois primeiros discursos inicialmente elencados. Ao reconhecer a *vocação* como pré-requisito para a prática docente, assume-se que não é através dos processos de profissionalização que se constitui o saber docente: através da aceitação da vocação, afirma-se que é necessário que o professor seja vocacionado, tendo esse elemento como base de sua prática – não decorrendo de sua formação escolar, vivência empírica na docência ou de boas

condições de prática laboral. Cabe destacar que o termo *vocação* remete ao período histórico que, na produção de História da Profissão Docente, é anterior aos processos de profissionalização do magistério, quando era uma atividade desenvolvida através das instituições religiosas, mas também se vincula a lógicas de feminilização do magistério (Nóvoa, 1991; Tambara, 2002). A incorporação de categorias que se distanciam da racionalidade burocrática produzida pelo Estado Moderno acaba implicando em cortes/recuos na busca pela profissionalização do magistério. Nas falas iniciais de Suely de Oliveira, também é apontada a remuneração como contrapartida à abnegação dos professores, portanto pautando a remuneração com base na compreensão vocacionada, não pautando sobre critérios da profissionalização. Ainda, Rosário Lugli e Paula Vicentini (2009, p. 105) apontam que permanências e deslocamentos entre a compreensão da docência como tendo caráter sacerdotal e como prática profissional permearam também as associações e sindicatos de professores até o final da década de 70, sendo que através de ambas as compreensões pautava-se a melhoria das condições de vida e de trabalho do professorado – a materialização das duas categorias afirmadoras da docência na experiência docente são apresentadas por Suely de Oliveira.

Entretanto, em seu segundo ano de atuação, a deputada Suely de Oliveira não utiliza das categorias de vocação e abnegação em seus discursos. Ao situar o magistério na discussão do Projeto de lei nº 920, o faz referenciando dentro das condições de profissionalização da categoria. De forma equivalente, no discurso em que encaminha as discussões sobre um novo quadro de vencimentos ao magistério, a deputada afirma a produção técnica que resultou no projeto de lei, a produção do texto legal a partir de categorias propostas/pautas do magistério, bem como a busca pela profissionalização vinculando, no texto legal, estruturação da carreira e vencimento. Percebe-se um maior engajamento de Suely de Oliveira com as pautas originadas no seio da categoria docente e no fazer profissional de sua atuação.

Analisando os discursos realizados no Plenário pela deputada Suely de Oliveira no período de sua atuação anterior à promulgação do Estatuto do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul, é possível apontar indícios da experiência docente no início da década de 1950. O processo de profissionalização do magistério denotava emergir da necessidade de modificação das condições de vida e atuação dos professores. Como pontos de tensão na experiência docente, apresentava-se a busca pelo reconhecimento das atividades vinculadas à docência que eram (e permanecem sendo) realizadas fora do período letivo; também as dificuldades de atuação em sala de aula compunham o conjunto de afirmações sobre a prática docente, elencando a quantidade de alunos e as tensões na relação ensino-aprendizagem. Em

seus discursos, eram mencionadas as dificuldades para o ingresso de novos professores no magistério estadual, bem como o fato de que a permanência dos docentes na rede estadual apresentava origens nas parcas condições de existência fornecida aos novos professores: ao ingressante, era fornecida a licença para lecionar e uma pequena contribuição pecuniária, que deveria subsidiar de seu transporte, realocação e moradia até o recebimento do primeiro vencimento, quando já em exercício.

A melhoria do vencimento destinado aos professores foi reivindicação que apresentou permanências. Inicialmente, ela é proposta de forma a reparar o sacrifício realizado pelos docentes em sua atuação, para depois ser inserida radicalmente, através de falas e proposições de lei, em ideários vinculados à profissionalização do magistério. A reestruturação da remuneração paga aos docentes foi proposta em um projeto de lei que abarcava as lutas pautadas pela categoria; é possível perceber as movimentações e a atuação da categoria profissional em busca da afirmação e legitimação de suas pautas pelo Estado. A partir da análise, compreende-se que esse movimento, de inserção das pautas nas discussões do Poder Legislativo, agia de forma a direcionar as discussões em prol da profissionalização da docência – e teve como motor propulsor a própria experiência (reflexão e proposição de alteração da realidade) do magistério.

Todavia, por mais que seja uma temática recorrente, a questão da remuneração do magistério aparece atrelada a outras temáticas: para justificar a abnegação caracterizadora da docência, em denúncias sobre as condições de existência dos professores ingressantes, na proposição de constituição de projeto de lei que levasse em conta as particularidades da carreira do magistério. Não são apresentados, por exemplo, os valores auferidos pelos docentes ou as condições de vida dos professores que constituem carreira no magistério estadual. Acredito que tais (des)informações são indícios de que, nas batalhas encampadas pela categoria e formalizadas por Suely de Oliveira, priorizava-se a organização da carreira no magistério; as informações apontam para o entendimento de que a valorização salarial dos docentes, capaz de garantir melhores condições de experiência individual, era menos importante que o reconhecimento de *status* profissional ao magistério naquele momento. Porém, é necessário ponderar que a temática da remuneração pode ter sido alçada a segundo plano dada a compreensão de que o salário das professoras mulheres, maioria na profissão, era subsumido em relação ao salário do homem, provedor familiar (Tambara, 1998, p. 39-40). Não é possível afirmar o plano objetivado por Suely de Oliveira: sua atuação teria sido pautada por deliberar a profissionalização através da mobilização da carreira como prioritária?

Ou porque a densidade das discussões de profissionalização a partir da remuneração não reverberavam nas compreensões em disputa na sociedade – e no próprio magistério?

Também cabe mencionar que os critérios objetivos e racionais para avaliação e promoção na carreira eram perseguidos pelos docentes, intermediados pela deputada Suely de Oliveira, a fim de compor o movimento pela profissionalização da categoria. Dessa forma, não só a elaboração técnica e burocrática sobre a carreira afirmava sua profissionalização (entendendo que a existência de discussões e leis sobre a carreira a legitimavam no âmbito do Estado), também sendo essencial levar em conta seu conteúdo, as compreensões de mundo sobre as quais a profissionalização era fundamentada, quais categorias eram afirmadas e legitimadas através do texto legal. Compreende-se que por tal razão as formas de promoção propostas para o Estatuto do Magistério, ainda em 15 de outubro de 1951, foram tensionadas por Suely de Oliveira.

Faz-se necessário pontuar a força política da categoria docente estadual no início da década de 1950. A atuação de uma vereadora pelotense em prol das condições trabalhistas do magistério local mobilizou um conjunto de professores atuantes no município. Tal mobilização da categoria, em um período em que movimentos trabalhistas e de profissionalização das categorias profissionais ganhavam força, contribuiu para a eleição de uma deputada originária do magistério. Através da atuação da deputada representante do magistério, essa categoria profissional conquistou um espaço político em defesa de suas pautas e com condições de propor alterações da experiência. Nesse contexto, insere-se a criação, em 1945, do Centro de Professores Primários Estaduais do Rio Grande do Sul – CPPERS que, segundo Rosário Lugli e Paula Vicentini (2009, p. 113), apresentou desde seu início combatividade e pautas referentes à melhoria das condições sócio-profissionais da categoria, especialmente a possibilidade de ingresso de normalistas no Ensino Superior e uma melhor remuneração para o magistério. Percebo, nesse movimento, importante etapa da profissionalização da docência, de acordo com o que foi apresentado por Nóvoa (1987, p. 417), operando através da mobilização dos integrantes da categoria na defesa de seus interesses. Também de acordo com o que apresenta Nóvoa (1992, p. 2), é coerente que os processos de profissionalização do magistério ocorressem no Estado.

4.3.2 Suely de Oliveira e a Experiência na Assembleia Legislativa

No presente subcapítulo, busca-se apresentar as compreensões elaboradas sobre Suely de Oliveira durante sua atuação na Assembleia Legislativa Sul-rio-grandense. Serão elencadas descrições da deputada localizadas ao longo do prefácio, perfil biográfico e dos depoimentos

apresentados no documento tomado como fonte, a fim de perceber a experiência de Suely de Oliveira através da forma como atuava, quais de suas características foram marcantes a seus contemporâneos e a quais categorias ela era vinculada. Para tal, é proposta a análise pensando em categorias firmadas e legitimadas sobre o feminino e a docência, tendo em vista as construções teóricas apresentadas ao longo do capítulo 2.

Suely de Oliveira foi a primeira deputada estadual mulher da trajetória histórica do Rio Grande do Sul. Professora, sua base de apoio político era constituída por docentes e funcionários estaduais que viam em Suely de Oliveira um meio para que suas pautas tivessem repercussão no Poder Legislativo. Por mais que sua prática como deputada tenha sido marcada por saber técnico e pragmatismo, a inserção de Suely de Oliveira no Poder Legislativo denotava as condições das mulheres em meados do século XX, carregando em si as discussões sobre o feminino – mesmo que não as pautasse explicitamente.

O ex-deputado e ex-senador Pedro Simon, em seu depoimento, faz afirmações referentes ao entendimento social sobre a condição da mulher no período da legislatura de Suely de Oliveira:

Acho importante destacar que a Suely foi a primeira mulher deputada, mas, na época em que foi deputada, a sociedade cultivava outros costumes. Tratava-se de um tempo no qual as mulheres ainda não tinham abertas as possibilidades de projeção pública.
[...] Uma das grandes falhas da humanidade foi esse tempo imenso em que as mulheres ficaram no ostracismo, *pois eram apenas donas-de-casa e mães de família, ou seja, as mulheres não tinham chance de absolutamente nada.*
(Simon *apud* AL, 2007, p. 51, grifos acrescidos)

Em sua fala, Simon apresenta a definição de que às mulheres cabia o espaço doméstico, ponderando que nesse as mulheres não tinham oportunidades. Destaco, da fala de Pedro Simon, a percebida distinção entre o espaço público e o espaço doméstico, sendo o âmbito da casa um espaço de limitações e impotência, ao passo que (em uma lógica que binariza a relação público-privado, atribui esses espaços ao feminino e ao masculino e é constituidora da sociedade moderna) a projeção social operada no espaço externo é dotada de importância e permeada por possibilidades. O espaço da atuação político-partidária constitui-se no âmbito público – portanto, masculino. Terezinha Irigaray, segunda deputada mulher eleita, apresenta em seu depoimento considerações sobre a experiência feminina na atuação partidária:

Naquela época, a presença feminina não era bem recebida dentro dos partidos políticos, pois as mulheres não faziam o seu caminho natural dentro da política. Elas não se introduziam em partidos políticos. Até afirmo que

eram mal vistas quando entravam para um partido político, porque se tratava de um núcleo onde o elemento formador era quase exclusivamente de homens. A presença do elemento feminino nos partidos políticos causava descaso. Os homens não davam muita confiança, olhavam meio de lado, nem acreditavam muito no que a gente dizia. (Irigaray *apud* AL, 2007, p. 58)

Na intersecção entre partidos políticos e a relação com a deputada, Lauro Hagemann (Hagemann *apud* AL, 2007, p. 47) afirma que “a Suely sempre foi afastada do convívio da direção partidária por ser mulher. [...] *A deputada foi prejudicada pelo fato de ser mulher*”. A Assembleia Legislativa era composta por homens vinculados a partidos políticos e é perceptível, através das práticas mencionadas nos depoimentos, que a lógica excludente dos partidos políticos se mantinha no parlamento. Isso é evidenciado no depoimento de Terezinha Irigaray, quando menciona que se lembra “de ter sido barrada, muitas vezes, na entrada de reuniões de comissões, na apresentação de projetos, e a deputada Suely de Oliveira também.” (Irigaray *apud* AL, 2007, p. 59).

Sendo a Assembleia Legislativa composta por políticos eleitos, em um período em que se afirmava a condição doméstica da mulher, a presença feminina de Suely de Oliveira fez emergir as bases masculinas que diferenciavam e classificavam a atuação dos deputados de acordo com o sexo. O ex-deputado Lauro Hagemann aponta a presença contínua, mesmo que implícita, dessas diferenciações:

Não exagerando, devo dizer que, naquela época, havia uma certa discriminação em relação à deputada Suely. Minha formação política não permitia isso, e para mim tratava-se de uma parlamentar igual aos demais. *Mas, sentíamos que havia no ar uma restrição ao fato de ela ser dirigente de uma categoria na condição de mulher.* [...] devo dizer que havia um laivo machista no fundo de certos episódios, o qual não se verificava de forma visível, mas sempre havia este componente. *Ela se impunha como mulher e como dirigente classista.* O restante dos parlamentares tinha que baixar a crista, gerando uma situação não bem aceita. (Hagemann *apud* AL, 2007, p. 47)

Do excerto, percebe-se também que a presença combativa de Suely de Oliveira era incômoda: uma não aceitação plena das imposições de Suely de Oliveira, mesmo que (de acordo com o que foi apresentado anteriormente) potencialmente pautadas por conhecimentos técnicos. O incômodo não se originava das proposições, mas das limitações subsumidamente afirmadas ao feminino com as quais Suely de Oliveira rompia. Poucos são os depoimentos que afirmam os limites impostos na atuação de Suely de Oliveira a partir do machismo – de nove depoimentos, os três acima destacados apontam para a compreensão androcêntrica como balizadora das relações sociais e, desses, o de Pedro Simon é restrito a uma leitura da sociedade no período, não afirmando que Suely de Oliveira tenha vivenciado limitações como

parlamentar. Cinco outros depoimentos apresentam as considerações de contemporâneos da deputada, discorrendo sobre suas percepções acerca da trajetória política de Suely de Oliveira; todavia, a partir da análise empreendida, é possível perceber que a lente do androcentrismo é constituinte de tais percepções. Apresentam-se dois excertos que visam demonstrar como Suely de Oliveira era compreendida, considerando a condição de deputada mulher:

A deputada Suely se relacionava bem com todos os parlamentares, era respeitada pelos adversários e pelos companheiros. *Foi inédito para nós, 54 homens, termos uma mulher no nosso meio, mas é preciso registrar que ela tinha muita linha, muita discrição e recato, sabia se fazer entender e dialogar conosco.* (Hoffmann *apud* AL, 2007, p. 37, grifo acrescido)

Suely era uma mulher muito vistosa, muito bonita, muito elegante, uma lutadora, que brigava com qualquer um em benefício da sua classe, o magistério. Chamava muito a atenção, exatamente porque naquela época não existia nenhuma mulher deputada. Não me lembro de haver outras candidatas, a não ser ela. Foi a primeira deputada, e isso a destacava não somente porque era aguerrida, lutadora, trabalhadora, mas exatamente por ser uma pessoa do sexo feminino no meio de homens, enfrentando todos os parlamentares que se opunham aos seus argumentos. Lembro-me de que todos a admiravam por sua luta, seu trabalho e sua inteligência. (Borges *apud* AL, 2007, p. 49, grifo acrescido)

A partir dos trechos destacados, é possível perceber que a presença física de Suely de Oliveira em meio aos homens da Assembleia Legislativa assumia contornos de estranhamento – apontado unicamente pelo fato de Suely de Oliveira ser mulher. Entendo que o pragmatismo vinculado a Suely de Oliveira foi ferramenta utilizada pela deputada de forma a dirimir esse estranhamento com relação à sua presença, afirmando-a como profissional, representante eleita e com direcionamento de suas ações. Foi através de seu saber, sua prática política e burocrática, que Suely de Oliveira consolidou-se na Assembleia Legislativa; porém suas atribuições como mulher foram fundamentalmente entendidas como legitimadoras da deputada. Isso é evidenciado pelo entendimento de que Suely de Oliveira se fazia entender e tinha capacidade de dialogar por sua discrição, recato e *linha*. Ainda, as características físicas de Suely de Oliveira são evidenciadas por Ney Borges antes de mencionar as potências da deputada ou o estranhamento frente à sua presença. Nessa mesma direção, o ex-deputado Aluizio Paraguassu Ferreira, em seu depoimento, apresenta um conjunto de adjetivos que dizem da lógica androcêntrica de classificação e validação do ser mulher:

Normalmente usava o cabelo curtinho, escuro, sempre sobriamente trajada, muito elegante e desenvolvia uma vida política exemplar... É certo que um mandato tem muitos envolvimento, e ela, além de enfrentar as *dificuldades naturais*, sendo a primeira e única mulher na época, *tinha que ser ainda*

melhor do que os outros – e sei que todas as deputadas continuam procurando agir assim. Não lembro de ela ter sofrido algum tipo de discriminação por ser mulher, já que foi aceita em consequência de sua competência e conhecimento. (Ferreira *apud* AL, 2007, p. 39)

Primeiro, são apresentados atributos de Suely de Oliveira considerados valorativos: cabelos discretos, roupas discretas, elegância, atuação política exemplar. A deputada é valorizada por suas características físicas para só então ser valorizada por sua atuação como legisladora. O ex-deputado aponta que Suely de Oliveira teria *dificuldades naturais* em sua vida pública; tal afirmação talvez se refira às discussões realizadas durante o século XIX sobre a limitação das capacidades femininas, tendo em vista que mulheres seriam menos providas de inteligência, capacidade e condições de atuação do espaço público, de acordo com o que foi apresentado nas discussões sobre a feminilização do magistério. Ainda, Aluizio Ferreira menciona que Suely de Oliveira foi aceita por seus saberes e seu fazer profissional; infere-se que, para que uma mulher fosse *aceita*, a ela caberiam muito mais atribuições do que a um homem, sendo necessária comprovação de suas capacidades, de acordo com a lógica da racionalidade. Mais do que isso, às mulheres demanda-se que sejam melhores do que os homens para que possam ser aceitas em um espaço que não é legitimado como seu. O depoimento proferido por Terezinha Irigaray também demonstra a necessidade de mulheres serem legitimadas, o que ocorreria através de uma qualificação superior à dos homens:

Era rígida na condução dos trabalhos, demonstrava bastante energia e era capacitada. De outra forma, não teria ficado todo aquele tempo na presidência da comissão. Para vencer esses preconceitos de homem e mulher, como eu já disse, a parlamentar tinha que ser extremamente qualificada. (Irigaray *apud* AL, 2007, p. 60)

Cabe apontar que essa compreensão sobre as mulheres e, especialmente, sobre Suely de Oliveira, é evidenciada no início do depoimento de Aluizio Ferreira, quando esse inaugura seu depoimento afirmando que “a deputada Suely de Oliveira foi uma *mulher tão fantástica, autêntica e preparada* que, em qualquer lugar em que fosse e por mais que o ambiente fosse machista, *afirmava-se pela cultura, pelo conhecimento, pelo trabalho*” (Ferreira *apud* AL, 2007, p. 38). A possibilidade de ação da Suely de Oliveira, de forma legítima, é apresentada como condicionada a suas características particulares e seu fazer cotidiano – diferente de afirmar, por exemplo, que Suely de Oliveira legitimava-se na Assembleia Legislativa a partir do crivo eleitoral. A partir dessa frase, percebe-se também que a primeira afirmação sobre Suely de Oliveira é o fato dela ser mulher, sendo esse o ponto de classificação e reclassificação de suas características. Tal mote de compreensão acerca da deputada,

entendendo-a como mulher antes de profissional ou política eleita, é percebido em outros depoimentos, onde se encontram as seguintes frases:

A Suely era uma *mulher de muito valor*, possuía a formação de professora [...] (Hagemann *apud* AL, 2007, p. 45, grifo acrescido)

A Suely sempre apresentou-se como uma *mulher excepcional* [...]. (Simon *apud* AL, 2007, p. 52, grifo acrescido)

Não se tratava *apenas de uma mulher* que ingressou na política, mas de uma defensora do trabalhismo, que entrou na política para defender essas idéias. (Simon *apud* AL, 2007, p. 53, grifo acrescido)

Compreendo que a primeira e a terceira frase acima denotam, ao afirmar as qualidades de Suely de Oliveira, que era da compreensão social de que poderia haver mulheres sem valor, ou ainda “apenas mulheres”. A segunda frase apresentada aponta para Suely de Oliveira como uma *mulher excepcional*, sendo sua atuação e presença entendidas como incomuns àquilo que se esperava de uma mulher. Cabe enfatizar que a palavra excepcional contém em si o entendimento daquilo que estava além do que é cotidiano, em que há exceção (Michaelis, 2018). De forma assemelhada, o ex-deputado Hélio Fontoura justifica a não cassação do mandato de Suely de Oliveira durante a Ditadura Civil-Militar afirmando que “a Suely, *além de ser mulher*, era mais moderada” (Fontoura *apud* AL, 2007, p. 43) – ou seja, a condição feminina de Suely de Oliveira a teria favorecido em meio a um período de severas violências físicas legitimadas pelo poder instituído.

Até então, foi destacado que Suely de Oliveira primeiramente era percebida como mulher, causando estranhamentos na Assembleia Legislativa por sua presença. Para que pudesse ser reconhecida como agente política, a deputada pautava sua prática de forma pragmática e balizada pelos saberes racionais, o que era considerado uma excepcionalidade às mulheres. Entretanto, as características atribuídas como naturais às mulheres no período estudado são consideradas importantes pontos de legitimação da atuação de Suely de Oliveira como parlamentar. Já foi apontada a presença dos atributos físicos da deputada nas falas a seu respeito, por vezes antes mesmo da menção de sua capacidade política e técnica, o que pode ser corroborado com a primeira frase emitida pelo ex-deputado Ney Borges, que afirma:

Conheci a ex-deputada Suely Gomes de Oliveira antes da política, ainda quando era jovem - por sinal muito bonita [...]. (Borges *apud* AL, 2007, p. 48)

Todavia, não somente as atribuições de beleza são mensuradoras da legitimidade de uma mulher: seu enquadramento nas condições de dona de casa e esposa aparecem em seu perfil biográfico, escrito por Carlos Terlera, que assim a apresenta:

Só em grandes eventos políticos comparecia maquiada e, ainda assim, de forma *discreta*. Não tinha empregada doméstica, apenas uma amiga que duas vezes por semana limpava seu apartamento na Riachuelo, bem próximo à Assembléia. À noite, a Deputada preparava pessoalmente a refeição para o dia seguinte e esporadicamente almoçava fora com o marido, assim mesmo só em fins de semana. *Ela própria cuidava das roupas do casal e, a quem estranhasse seus hábitos, justificava: “o fato de ser deputada não me tira a condição prioritária de dona de casa”*. (Terlera *apud* AL, 2007, p. 25, grifo acrescidos)

Compreendo que Suely de Oliveira corroborava com os papéis domésticos atribuídos às mulheres, assumindo as atribuições domésticas e considerando-as prioritárias em relação a suas atribuições de deputada. O fazer doméstico, como limpeza da casa, preparação de refeições, cuidado com as roupas é apontado como atividade feminina, que deveria ser desempenhada por Suely de Oliveira a partir de sua condição de gênero. Todavia, cabe ponderar que, concordando com Céli Pinto, a presença dessas informações no capítulo inicial sobre Suely de Oliveira caracteriza não somente a deputada, mas a própria Assembleia Legislativa: um funcionário de carreira dessa instituição, ao elaborar um documento estatal e inserir as categorias domésticas como predicados da deputada, denota os valores masculinos da Assembleia Legislativa, onde a mulher deveria ser primordialmente humilde e dona de casa (Pinto, 2014, p. 574). Também o papel social de esposa, entendido como basilar da constituição feminina, é evidenciado em dois significativos trechos:

Suely era casada com o Dr. Wolfran Abreu de Oliveira, que ela considerava seu “cabo eleitoral número um”. Mas, na prática, ele também era o seu principal assessor. Renomado advogado, [...] era, por isso, o seu assessor jurídico. Todos os projetos apresentados pela Deputada somente eram protocolados depois de um parecer sobre a sua legalidade, emitido pelo marido. (Terlera *apud* AL, 2007, p. 25-26)

Para isto [o trabalho na Comissão de Serviço Público e Assistência Social], *apoiava-se muito na ajuda de seu marido*, o Dr. Wolfran Abreu de Oliveira Filho, que era promotor público e depois procurador de Justiça. Prestava-lhe alguma ajuda, sobretudo de natureza jurídica, porque como advogado, promotor e procurador de Justiça era uma pessoa muito capaz. Ambos tinham um relacionamento muito bom. (Borges *apud* AL, 2007, p. 49)

A legitimidade de suas proposições de lei eram fortalecidas por seu marido: ele quem realizava a verificação das possibilidades jurídicas do que Suely de Oliveira proporia e, sendo *renomado advogado*, agregava legitimidade simbólica ao texto legal. Cabe destacar que as classificações como dona de casa e esposa não são maioria ao longo dos textos; entretanto, sua presença denota permanência do entendimento de mulher como agente do espaço doméstico.

As características entendidas como femininas mais lembradas por aqueles que falaram de Suely de Oliveira dizem respeito à sua personalidade. Amabilidade, docilidade, humildade são atributos afirmados sobre a deputada – e, através dessas características que a vinculavam ao feminino, Suely de Oliveira podia agir politicamente na Assembleia Legislativa. Novamente, apresenta-se a régua social que valida a ação feminina. Essa compreensão pode ser percebida através dos excertos abaixo destacados.

Suely de Oliveira encerrou a sua carreira política exatamente como a iniciou: preservando a humildade, como marca do seu jeito de ser, [...] jamais abriu mão da simplicidade (Terlera *apud* AL, 2007, p. 25)

Pessoalmente, posso dizer que a deputada *Suely de Oliveira era uma excelente pessoa, muito amável, cuja convivência era agradável.* (Norberto *apud* AL, 2007, p. 41)

A deputada Suely de Oliveira, repito, foi uma pessoa de fácil convivência e cordialidade com todos os deputados e não lembro sequer de uma vez em que ela tenha se *comportado mal, entregando-se a exageros.* Portava-se, sempre, de maneira moderada, exceto quando estava em jogo a situação funcional do magistério (Norberto *apud* AL, 2007, p. 41)

Evidencia-se, ainda, que Cândido Norberto afirma que Suely de Oliveira comportava-se bem. O bom comportamento atribuído a ela é afirmado porque a deputada não se *entregava a exageros*, compreendendo que tais exageros se referem à exteriorização de passionalidade – ou seja, nesse entendimento o bom comportamento é balizado pela racionalidade, pelo profissionalismo, categorias marcadamente masculinas.

O processo sócio-histórico de profissionalização da docência, conforme apresentado no capítulo 2, foi fortemente atravessado pela feminização e feminilização do magistério. A feminilização do magistério operou de forma a articular aos afazeres docentes características entendidas como femininas (a partir de um entendimento androcêntrico). O fazer docente foi, assim, demarcado pela afirmação do magistério ser uma categoria feminina, permeado por compreensões sobre o que era ser mulher. Para situar o entendimento social acerca do fazer docente no período de atuação de Suely de Oliveira no magistério, apresento um trecho do depoimento de Pedro Simon:

Ela pertencia àquela geração de professores à qual os nossos filhos devem grande parte do que são, especialmente as suas primeiras professoras. Quando eu e meus irmãos éramos crianças, depois adolescentes, dependíamos do colégio, da igreja e da família. Essas três instituições nos ensinavam, nos orientavam, pois não havia emissoras de televisão. *Naquela época, nossas professoras assemelhavam-se às mães.* Atualmente, o magistério é uma profissão e muitas delas são gestoras de suas famílias, pois com o seu salário sustentam os filhos. *Naquele tempo, as professoras eram*

esposas, conseqüentemente sustentadas pelos maridos, e o salário não significava o ponto mais importante de sua carreira. Não havia um debate tão intenso a respeito de salário. Portanto, as professoras formavam uma classe que recebia da sociedade respeito e uma admiração fantástica – esse era o tipo de reconhecimento. (Simon *apud* AL, 2007, p. 53-54)

Suely de Oliveira, como professora diplomada e atuante, também foi constituída através de tais compreensões, sendo evidenciadas a partir das memórias sobre seu período parlamentar. Todavia, antes mesmo dos depoimentos sobre Suely de Oliveira, na seção de cronologia histórica da vida da deputada, apresentam-se tanto as ações de Suely de Oliveira como professora quanto seu posicionamento como esposa:

Década de 40 – [...] Como mestra, seus ensinamentos iam além da sala de aula, pois também ensinava os alunos a plantar e, nos finais de semana, ajudava a lavar e cortar os cabelos das crianças da região, a fim de combater e evitar a proliferação de piolhos. [...] Já militante partidária, transferiu-se para a cidade de Pelotas, *sempre acompanhando o esposo*, onde trabalhou na Escola Estadual Assis Brasil. (Terlera *apud* AL, 2007, p. 29, grifo acrescido)

Nesse trecho escrito por João Terlera, é apresentada a condição da dedicação de Suely de Oliveira a seu fazer pedagógico: mais do que lecionar e apresentar conteúdos curriculares, destaca-se que a então professora atuava no cuidado de crianças e no ensino de questões de ordem prática – no caso, plantar. Na sequência, associa-se a trajetória profissional de Suely de Oliveira à sua condição de esposa: ela transfere-se de cidade não por interesse próprio, por busca de crescimento na carreira, mas na condição de esposa que acompanha seu cônjuge.

A moralidade como comprovação da legitimidade do trabalho e as condições de abnegação e sacrifício são elementos que caracterizavam o fazer docente feminino. Tais condições são aparentemente impostas à permanência de Suely de Oliveira na situação de deputada, conforme é possível perceber nos trechos elencados:

A deputada Suely portava-se como uma parlamentar séria, ética e digna. [...] *Ninguém encontrava na vida dela nenhuma vírgula que não fosse de dignidade, de seriedade e de firmeza.* (Simon *apud* AL, 2007, p. 54)

A Suely de Oliveira foi um *exemplo de abnegação, um exemplo de trabalho e um exemplo de austeridade.* (Irigaray *apud* AL, 2007, p. 59)

Da mesma forma, características entendidas como necessárias à prática docente e que encontravam respaldo nas teorias científicas sobre a personalidade feminina são localizadas nos depoimentos. Destaca-se a paciência para explicação e a capacidade de comunicação, conforme abaixo evidenciado.

Ela dava cópia do projeto, da lei e explicava quantas vezes fosse necessário a fim de que os que a procuravam pudessem entender, cultivava uma *paciência*, uma simpatia e se esforçava para que as pessoas entendessem. (Ferreira *apud* AL, 2007, p. 38-39)

[...] era uma *mulher com imagem, uma mulher elegante*. Falava um português muito bom, *era comunicativa e agradável*. Ela *dedicava-se integralmente a tudo* o que fazia. (Ferreira *apud* AL, 2007, p. 38)

Outras características atribuídas ao fazer docente, mesmo que não diretamente marcadas pela condição feminina, são denotadas nas afirmações sobre Suely de Oliveira. Destaco a necessidade afirmada sobre os professores, assim como os religiosos, de dialogar com todos de seu entorno, tendo em vista que a missão, os objetivos atribuídos à educação deveriam transcender as construções particulares dos agentes do espaço legitimado de desenvolvimento da sociedade. Isso é evidenciado a partir da fala de Hélio Fontoura onde apresenta que “a deputada Suely era muito bem quista – *e inclusive tinha bom entrosamento com os deputados da oposição* –, era muito jeitosa, uma pessoa admirável” (Fontoura *apud* AL, 2007, p. 43).

De forma difusa, ao longo dos diferentes textos, a origem de Suely de Oliveira como professora e sua vinculação com o magistério é denotada de forma positiva e legitimadora de sua atuação; por exemplo, a *didática* aparece como elogio na fala do ex-deputado Aluizio Ferreira (Ferreira *apud* AL, 2007, p. 39), que descreve Suely de Oliveira como “uma professora que veio para o Parlamento com didática – tinha vivência e paciência para explicar, tanto a nível individual quanto coletivo [...]”. De forma relacionada, no terceiro depoimento apresentado, de Cândido Norberto, o depoente afirma que “A professora Suely se comportava como uma profissional que representava sua classe” e encerra com a frase de efeito “Foi uma *professora no sentido exato da palavra* durante os seus 16 [sic] anos de mandato” (Norberto *apud* AL, 2007, p. 41. grifo acrescido). Na primeira frase de Norberto destacada, evidencia-se a valorização da atuação de Suely de Oliveira, em sua representação de categoria de forma profissional. Acerca da última frase do depoimento, é necessário ponderar sobre os significados de *professora no sentido exato da palavra* ao pensar a atuação política de uma deputada, tanto nas décadas de 1950-1960, quando Suely de Oliveira atuava, mas também no início dos anos 2000, quando os depoimentos são produzidos. Qual seria a representação de *professora* produzida por Cândido Norberto?

Todavia, mesmo com a preponderância da correlação entre magistério e feminino vinculada à atuação de Suely de Oliveira, pontos de tensionamento na conformação da deputada a partir desses critérios são evidenciados. Aponta-se a forma incisiva de Suely de Oliveira na defesa de sua categoria profissional, mas entende-se que sua firmeza era justamente em decorrência da não-legitimidade instantânea de Suely de Oliveira a partir do voto, como aponta Terezinha Irigaray:

Ela conseguia atingir seus objetivos porque tinha o dom de fazer com que as pessoas se agrupassem ao redor do seu trabalho... *Era firme, enérgica e agressiva, porque, na realidade, tinha que assim se posicionar; já que era a representante de uma classe e a primeira mulher que pisou na Assembléia Legislativa na condição de parlamentar.* Cheguei a este raciocínio muitos anos depois, porque, na época, não entendia muito bem o porquê de certas atitudes... Mas eu sentia que havia todas essas diferenças, uma vez que as mulheres não eram habituadas a fazer política. Não era costume das mulheres participarem de um partido político ou de uma reunião política. (Irigaray *apud* AL, 2007, p. 60)

Deslocando o olhar de atribuições domésticas, é apresentado no perfil biográfico que Suely de Oliveira fumava e bebia café forte (Terlera *apud* AL, 2007, p. 25). Céli Pinto analisa essas duas informações sobre Suely de Oliveira apresentadas em sua biografia, afirmando que “esses hábitos não são detalhes, pois estavam associados ao mundo masculino ou a mulheres 'emancipadas’” (Pinto, 2014, p. 574)

Outro ponto relativo à condição de única mulher na Assembleia Legislativa durante muito tempo é destacado: a parceria entre Terezinha e Suely de Oliveira. A associação entre as duas deputadas, durante o período em que atuaram juntas, é destacada na possibilidade de acesso ao poder legislativo para outras mulheres a partir da atuação de Suely de Oliveira, tendo em vista as limitações apresentadas pela cultura que subjuga as mulheres em detrimento dos homens. De acordo com Terezinha Irigaray,

Juntas, procurávamos estabelecer um ambiente de harmonia e afastar um pouco a grande diferença que havia entre os homens e as mulheres, tanto fora da Casa quanto dentro. [...] Em determinada época, a Deputada foi presidente da Comissão de Serviço Público, conseqüentemente, tinha autoridade. Aí, então, eu tinha a oportunidade de falar. (Irigaray *apud* AL, 2007, p. 59)

De forma semelhante, o discurso de Terezinha também aponta para a potência da associação entre as duas mulheres que atuavam na Assembleia Legislativa:

Lembro-me dos momentos de despedida na Assembléia Legislativa, quando a nossa bancada se reuniu, todos choravam e a deputada *Suely de Oliveira abraçou-me, externou seu sentimento de mágoa pelo que ocorreu e registrou que ficaria sozinha. Seria a única mulher deputada entre os homens.* (Irigaray *apud* AL, 2007, p. 59)

Outra mulher partícipe da Assembleia Legislativa no período de Suely de Oliveira é Sibylla Ribeiro. Conforme mencionado, Sibylla era servidora do parlamento gaúcho e atuou diretamente com Suely de Oliveira na comissão que essa presidiu. É notável que no depoimento de Sibylla nenhuma característica mencionada diz respeito a categorias femininas. O depoimento de Sibylla Ribeiro apresenta uma narrativa sobre a especificidade da experiência burocrática de Suely de Oliveira e de seus afazeres técnicos como deputada.

Ainda, nesse depoimento, a funcionária da Assembleia Legislativa afirma que a deputada não afirmava sofrer discriminações, mas compreende que tampouco as aceitaria (Ribeiro *apud* AL, 2007, p. 57); todavia, a partir do que foi observado em diferentes trechos, a discriminação frente à primeira mulher deputada era latente. Compreendo que o enquadramento de Suely de Oliveira em categorias femininas abarcava as condições de existência das mulheres do período, dificultando a separação entre aquilo que era considerado óbvio, natural às mulheres (inclusive no entendimento da própria Suely de Oliveira) daquilo que era entendido como discriminação. Todavia, ainda cabe questionar: o que seria compreendido como discriminação à condição feminina, se não as dificuldades de ingressar em espaços ou o estranhamento à presença física de uma mulher na condição de deputada?

Buscando sintetizar o todo apresentado sobre a atuação de Suely de Oliveira na Assembleia Legislativa a partir de sua condição de mulher e professora, destaco que a régua simbólica utilizada para mensurar a legitimidade da atuação de Suely de Oliveira foi constituída a partir de compreensões masculinas: para ter seu espaço consolidado, a deputada deveria apresentar condutas em seu espaço privado que não a destituíssem de seu papel de mulher, a partir das dimensões de esposa e dona de casa. No entanto, em sua atuação no espaço público, Suely de Oliveira deveria condizer com práticas entendidas como masculinas, como a racionalidade em detrimento da passionalidade, a forma incisiva de apresentar as pautas de sua categoria profissional, o grande domínio de saberes técnicos. Porém, mesmo que sua atuação devesse aproximar-se do universo entendido como masculino, deveria fazer de modo a transparecer sua adequação às características afirmadas como naturais às mulheres e ainda apropriadas ao magistério pelo processo de feminilização, como humildade, abnegação e sacrifício, paciência.

4.4 Considerações Parciais

Em consonância com o trabalho metodológico realizado, compreendo que, sendo um documento estatal, a publicação sobre a Deputada Suely de Oliveira pratica categorias de Estado e cumpre atribuições simbólicas. O documento foi lançado no ano de 2007, mesmo ano em que assume o Governo do Rio Grande do Sul a até então única governadora da história gaúcha, Yeda Crusius. É possível supor que o lançamento de um documento estatal que tinha por objetivo "resgatar e valorizar a trajetória de vida e das ideias parlamentares" (AL, 2007, p. 17) e que apresenta a primeira deputada mulher sul-rio-grandense, traz à tona a discussão sobre mulheres e a vida política. Reconheço a importância de publicações que

tenham como temáticas a biografia de mulheres, o registro de suas atuações públicas, tendo em vista o paradigma androcêntrico que determina às mulheres o espaço doméstico. Entretanto – e em decorrência do paradigma citado – percebe-se o contínuo reforço do papel de mulher-esposa-doméstica através de escolhas de textos e fotografias que apontam Suely de Oliveira como, além de mulher com vida pública, tanto quanto mulher da esfera doméstica.

A construção androcêntrica que, antes de tudo, compreende e categoriza mulheres por sua condição biológica, permeou significativamente a atuação de Suely de Oliveira: a deputada causou estranhamento na Assembleia Legislativa e sua presença era incômoda por seu gênero. Dessa forma, Suely de Oliveira é recorrentemente descrita através de categorias entendidas como femininas, como sua aparência, paciência, capacidade de comunicação. Todavia, é perceptível que Suely de Oliveira deveria fazer sua prática como legisladora a partir de categorias masculinas, afirmando-se por seu saber técnico e burocrático, sua racionalidade e até agindo de forma incisiva e agressiva em prol das temáticas que pautava. Suely de Oliveira deveria, então, atuar partindo de condições entendidas como masculinas, mas de modo feminino. Percebe-se que, no decorrer dos textos que compõem o documento, é constante o atrelamento da Deputada Suely de Oliveira à sua vida doméstica. O papel de esposa e dona de casa é recorrente : afirma-se que Suely de Oliveira gerenciava sua própria casa e que seu marido legitimava suas proposições de lei. É através desses papéis femininos que Suely de Oliveira foi considerada legítima para estar na Assembleia Legislativa, espaço masculino. Cabe perceber as afirmações, via documento do Estado e dos agentes que produziram o documento, do atrelamento entre o feminino, o espaço doméstico e a atuação parlamentar de Suely de Oliveira, reiteram o espaço doméstico como espaço feminino, entendendo que essa classificação é uma categoria estatal.

Mesmo com a potência do atrelamento entre o feminino e o ambiente do lar, mesmo com as classificações que produziam uma legitimidade não-plena sobre sua atuação, Suely de Oliveira atuou no espaço público de forma a erigir as pautas do magistério. Em seu primeiro ano de atuação como parlamentar, Suely de Oliveira dialogou com as compreensões sociais sobre os professores, afirmando a vocação, o sacrifício e abnegação, inserindo essas categorias de forma a legitimar o trabalho docente. Todavia, a partir de seu segundo ano de atuação, Suely de Oliveira pauta as discussões que levanta a partir da profissionalização do magistério e insere em suas falas as pautas produzidas pela própria categoria profissional.

A partir do que foi apresentado, compreende-se que a *experiência* é duplamente perceptível: tanto na trajetória de Suely de Oliveira como agente individual quanto na

condição de porta-voz do magistério, apresentando a experiência vivida pelos docentes estaduais. Em sua experiência individual, Suely de Oliveira foi marcada por categorias feminilizantes, necessitando afirmar-se a partir de práticas afirmadas como masculinas – entretanto, sem abrir mão do modo feminino de agir, condição que a legitimava ser mulher em espaço público. Já a experiência do magistério é vista de forma a compreender a lógica social em que se inseriam os professores, mas também – e principalmente – de forma a demonstrar que as e os docentes pretendiam a legitimação de seu trabalho, pautavam sua profissionalização a partir da construção de suas carreiras, buscavam distanciamento de critérios não objetivos para avaliação e promoção. Igualmente importante são as menções às condições de vida insuficientes aos professores ingressantes e à baixa remuneração percebida por professoras e professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada ao longo destas páginas originou-se de um conjunto de questionamentos produzido ao longo da minha experiência – na condição de filha de professores, estudante, trabalhadora-professora. Pergunto reiteradas vezes: se a instituição escolar foi constituída de forma a ser *natural* e, em certa medida, obrigatória, nas sociedades ocidentais e modernas, por que o professor, agente essencial dessa instituição, é desvalorizado socialmente? Busco a elaboração de significados que deem conta dos questionamentos, agindo principalmente de forma a poder construir minhas próprias respostas às perguntas que me movem. Para poder construir respostas, busquei o diálogo com o outro, que também reflete, questiona e produz – eis uma essencial parte da produção de investigações científicas.

Todavia, não somente do estudo e apropriação das produções alheias é que se constrói o conhecimento. Para poder elaborar respostas, entendo ser necessário olhar para a existência humana na sua materialidade, compreender os condicionamentos, limites, potências vivenciados pelos seres humanos; é necessário observar empiricamente algum objeto, situação ou pessoa para apreender a forma como operam tais condicionamentos, limites, potências. Ainda, mais do que isso: compreendo que é necessário observar o processo que constituiu as condições limitadoras e/ou potencializadoras das vivências humanas. É necessário observar as disputas, as questões colocadas no momento em que os limites e potências se estabeleceram. Isso, como plano de fundo, indica a compreensão de que as realidades não são estáticas: é possível agir no espaço social, é possível alterar situações, é possível que os condicionamentos e limites sejam modificados. Acredito fortemente que a experiência humana é recheada de potências.

Dessa forma, partindo dos pressupostos enunciados, busquei desenvolver a pesquisa apresentada. Primordialmente, foram desenvolvidas perguntas de pesquisa, que apontaram a trajetória da investigação. Em tais perguntas, formulei a intenção de compreender as permanências sobre valor e desvalor do magistério perceptíveis em textos oriundos do Estado, elementos da experiência docente acerca da carreira e remuneração possibilitadas à categoria docente e a concepção de valor social atribuído ao magistério pelos agentes estatais dotados de poder simbólico. Tomei como objeto de estudos as categorias de Estado afirmadas sobre a docência e seu (des)valor e, ainda, objetivei apresentar ao longo deste resultado de investigação quais categorias de compreensão sobre a valorização do magistério apresentavam permanências entre o processo de profissionalização da docência e o primeiro Estatuto voltado ao magistério estadual.

Para a realização da investigação, utilizei-me das abordagens teórico-metodológicas apresentadas por Pierre Bourdieu e Edward Palmer Thompson, voltando especialmente minha atenção às preocupações sobre o Estado, a Lei e a Experiência. Na busca pela efetivação dos objetivos propostos e na perseguição de respostas para minhas perguntas, tomei como documentos a Lei n.º 2.338 de 1954, primeiro Estatuto elaborado para o magistério sul-riograndense e também a publicação “Suely de Oliveira: Perfil Biográfico, Depoimentos e Discursos (1915-1994)”. Ambos são documentos oriundos do Estado e cada um trouxe aportes diferentes à pesquisa. A análise do Estatuto visou observar as regras impostas ao magistério, contudo, mais do que isso, quais categorias eram produzidas sobre a docência e seu conjunto de profissionais. A publicação sobre Suely de Oliveira foi utilizada de forma a perceber como tais categorias eram operadas, tanto por Suely, tornada porta-voz das reivindicações do magistério, quanto por seus contemporâneos, a partir do momento em que essa professora assume um espaço de destaque e poder, porém ainda sendo categorizada e classificada a partir de sua origem profissional. No desenvolvimento do Capítulo 3, **ESTATUTO**, apresentei os artigos que compõem a lei analisada e pontos de tensionamento entre profissionalização e valorização do magistério; no capítulo 4, **MULHER, PROFESSORA, DEPUTADA SUELY DE OLIVEIRA**, demonstrei como as categorias afirmadas ao magistério condicionaram a atuação da deputada e mostrei a experiência do professorado na busca por melhorias de seu *status* social.

Referente ao Estatuto analisado, pude perceber que as afirmações sobre o magistério como uma categoria profissional pautada pela vocação, missionarismo e feminilização são permanências presentes na metade do século XX. Isso é perceptível quando o estágio probatório dos professores ingressantes tem como marca avaliativa o *devotamento* ao ensino, ou ainda na compreensão de que o papel social legítimo das mulheres do período era firmado no espaço doméstico, conforme é possível observar nas vantagens auferidas às professoras casadas. A moralidade é balizadora do magistério, desde seu ingresso, na trajetória da carreira e até mesmo na previsão de que, em caso de não adequação à moralidade exigida, o docente poderia ser punido e desligado do magistério estadual.

Suely de Oliveira, ao mesmo tempo que busca alterar as condições da experiência do professorado, afirma e legitima categorias desvalorizativas do magistério, como ao assumir a *vocação* como princípio do trabalho pedagógico, a *abnegação* dos professores em prol de uma missão maior – ensinar e educar crianças, preparando-as para o desenvolvimento do país. Ainda, como mulher e professora formada por seu tempo, carregava consigo marcas de um entendimento social que situava a mulher como doméstica e esposa, sendo tais categorias

afirmadas por seus contemporâneos. As categorias da docência também são constitutivas de Suely de Oliveira, como as mencionadas *didática, paciência, capacidade de comunicação*. Entretanto, nem por seu atrelamento às condições de mulher e professora a deputada deixou de ser agente central na afirmação e legitimação, via Estado, da profissionalização docente através da defesa da estruturação da carreira e da melhoria na remuneração destinada aos professores. São parte fundamental desse processo as lutas pautadas pela categoria, que a deputada materializa em suas reivindicações pelo magistério.

Nóvoa afirma que a profissionalização da docência não é linear. O autor (Nóvoa, 1991, p. 131) analisa que a sensação, por parte dos professores, de pouca consideração sobre o fazer docente se deve, em parte, às evidentes continuidades entre o professor-profissional de meados do século XX e o mestre-escola do fim do século XVIII (Nóvoa, 1991, p. 131). Tendo a profissionalização da docência ocorrido essencialmente através do Estado e sendo a profissionalização o modo de avançar no *status* social e econômico, as possibilidades, os limites, as condições de realização da valorização do magistério são duplamente afirmadas, legitimadas e operadas pelo Estado. Tal afirmação pode ser percebida na melhoria, afirmada por Nóvoa, do *status* sócio-econômico dos docentes em cada etapa da profissionalização ocorrida através do Estado.

Inicialmente, a valorização da profissão se deu na incorporação dos docentes pelo Estado, garantindo a esses trabalhadores do ensinar um *status* de funcionários estatais – ou seja, naquele recorte temporal (século XVIII), compor o estado é em si elemento de valorização. Em um segundo momento, a criação de licenças permitindo o ensinar também é importante elemento na valorização da docência: através da oficialização do Estado de quem está habilitado à prática docente, foi possibilitada a separação dos professores inseridos na lógica estatal daqueles que não se encontravam sob a proteção do Estado. Essa ação de enquadramento permitiu aos professores estatais e legitimados a consolidação de um monopólio reconhecido do ensinar, de forma a melhorar seu *status* socioeconômico (Nóvoa, 1987, p. 420).

Outro ponto de legitimação dos professores como agentes do Estado perpassou a proposição e afirmação da formação de professores através da própria escola. O *status* social e econômico dos professores registra um salto qualitativo a essa altura da profissionalização da categoria, tendo em vista que a formação dos professores através da escola normal conferia graus de cientificidade ao fazer pedagógico (Nóvoa, 1987, p. 425), mas também por se dar através da instituição escolar – e, conseqüentemente, sendo pautada pelo Estado, que legitima

a formação. A constituição de associações de professores foi potencializada pela instituição da escola normal, mas encontrou no modelo político republicano as condições de sua efetivação (Nóvoa, 1987, p. 427). Foi através dos movimentos de associação docente que, segundo o autor (Nóvoa, 1991, p. 127-128), os professores tomaram consciência de seus próprios interesses e reivindicaram melhorias em seu *status*, controle de sua profissão e definição de carreira; essas proposições incidem diretamente sobre a valorização do magistério, percebendo que elas denotam a incorporação de categorias profissionalizantes naquilo que é buscado pelo conjunto dos docentes. Necessário, entretanto, ponderar que as reivindicações são dirigidas ao próprio Estado, causando tensionamentos entre a categoria profissional e a estrutura social que a produz, afirma, legítima.

Entende-se que as estruturas sociais existem e interferem na possibilidade de agência dos indivíduos e dos coletivos; entretanto, não são estanques. Os agentes que atuam no espaço social alteram as estruturas continuamente, através de ações pautadas pelas experiências vivenciadas. Dessa forma, agentes dos diferentes projetos de sociedade entram na disputa, propondo categorias e buscando legitimá-las. O projeto de sociedade baseado na Modernidade e no conservadorismo se propunha hegemônico e seus agentes buscavam afirmar suas categorias – modernas e conservadoras – ao atrelamento do serviço público ao âmbito doméstico, como foi fortemente sustentado ao magistério. O Estado, por sua forma e construção ideológica, serve de espaço de disputa aos trabalhadores, ao possibilitar a inserção de categorias de trabalhadores nas discussões de proposição da realidade; há que considerar, também, que o Estado é constituído por agentes que mantêm suas instituições, sendo esses trabalhadores do Estado. Aos professores, foi essencial a interseccionalização entre o Estado, o magistério como categoria estatal e a atuação de Suely de Oliveira – uma professora – como legisladora eleita porque, dada a constituição sócio-histórica do magistério, é através do Estado que a categoria se profissionaliza.

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 referido documento direciona a categoria docente ao enquadramento em noções de profissionalidade, explícitas 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 nº 2.338/1954 produz e estabelece potencialidades na interpretação da realidade a partir de categorias legitimadas frente ao trabalho docente e à experiência dos professores, como agentes estatais e como 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) – que faz com que se estabeleça como destino a realização plena dos elementos componentes da modernidade e da racionalidade –, bem como pela profissionalização das categorias de trabalhadores, apresenta-se como pontos essenciais. Entende-se que o movimento que visa à profissionalização implica reivindicar e efetivar a valorização do *status* da categoria em questão (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 assinalam distanciamentos da profissionalidade encontram-se aproximados das vivências privadas – religiosa e/ou doméstica. Cabe reiterar que, na sociedade androcêntrica, o espaço doméstico é concebido como essencialmente feminino e que o atravessamento do âmbito privado no espaço social do trabalho interfere negativamente na construção do valor social do magistério (Moreira, 2012); portanto, a dimensão do feminino, historicamente relacionada à docência, faz retroceder a busca por valorização social da categoria.

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

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. In: Aedos, Porto Alegre, n 8, vol. 3, Janeiro-Junho 2011, pp. 9-30.
- AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta, 1958
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. IN: FIGUEIREDO, Janaina P. A. B; FERREIRA, Marieta de M(orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Botafogo: Editora FGV, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2011
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824). Distrito Federal, 1824. Disponível on-line: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acessado em: maio 2018.
- BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Distrito Federal, 1827. Disponível on-line: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acessado em: abril 2018.
- BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível on-line em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em maio 2018.
- CORSETTI, Berenice. Modernidade e modernização no Rio Grande do Sul: a expansão da escola pública (1889-1930). IN: **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 5, nº 9, jul-dez 2004. p. 39-59.
- 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.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. IN: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 05-14, agosto 1993.

DURÃES, Sarah J. A. Acerca do valor de ser professor(a): remuneração do trabalho docente em Minas Gerais (1859-1900). IN: **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, nº 14, maio-ago 2007.

DURÃES, Sarah J. A. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. IN: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, jan-mar 2012.

ENTENDA como é calculado o piso dos professores da educação básica, *Correio do Povo*, Porto Alegre, 14 jan. 2017. <http://portalcorreio.com.br/noticias/emprego-e-educacao/geral/2017/01/14/NWS.290507.44.423NOTICIAS.2190-ENTENDA-CALCULADO-PISO-PROFESSORES-EDUCACAO-BASICA.aspx>, acessado em 23/03/2017.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 8a. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

FLÔRES, Taís. **Categoria docente municipal**: remuneração, carreira e profissão (São Sebastião do Cahy/Caí, RS – 1932-1961). Porto Alegre, 2015, 60 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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.

JARDIM, M. De L. T. Evolução da população do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001.

LUGLI, Rosario Genta; VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul**. Educação e Realidade Edições: Porto Alegre, 1986a.

LOURO, Guacira Lopes. Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha. **Educação & Realidade**, v. 11, n. 02, jul/dez 1986b. p. 25-56.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. **História das mulheres no Brasil**, v. 2, p. 443-481, 1997. Disponível on-line em https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38930881/MulheresnaSaladeAula.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528181523&Signature=2Q2L4NNoJoDJPkKozS9WCk4Supo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMULHERES_NA_SALA_DE_AULA.pdf

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. IN: **Boletim Historiar**, São Cristóvão, nº 02, mar-abr 2014. p. 45-57.

MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2018. Disponível on-line em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acessado em: maio 2018.

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

NOIRET, Seirge. História Pública Digital. IN: **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 01, maio 2015. p. 28-51.

NÓVOA, António. **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. Acessado em: 27abril2015

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n.4, 1991, p.109-139.

NÓVOA, António, Formação de professores e profissão docente. IN: _____ (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível online: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acessado em: maio2015.

NÓVOA, António. Apresentação. IN: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999a.

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

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.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. La Coruña, Fundacion Paideia & Madrid: Ediciones Morata, 1996.

PINTO, Céli R. J. Uma mulher “recatada”: a deputada Suely de Oliveira (1950-1974). IN: **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 15, nº 29, jul-dez 2014. p. 565-587.

PINTO, Céli R. J. Elas não ficaram em casa: as primeiras mulheres deputadas na década de 1950 no Brasil. IN: **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 33, nº 62, mai-ago 2017. p. 459-490.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, em 9 de setembro de 1912. Porto Alegre. Oficinas Graphicas da Livraria do Globo, 1912.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 2.338, de 25 de janeiro de 1954. Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1954. Disponível on-line em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115753>. Acessado em: agosto 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 1,751, de 22 de fevereiro de 1952. Estatuto do Funcionário Público Civil do Estado. Disponível on-line em: <http://www.al.rs.gov.br/>

Legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=30&hTexto=&Hid_ID Norma=30. Acessado em: agosto 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Demerval. **A Escola Pública Brasileira no Longo Século XX**. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX Brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1980-2001). III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, 2004.

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, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século 19. IN: **História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 35-57, 1998.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública – 1880/1935. IN: Hypolito, A. M.; Vieira, J. S.; Garcia, M. M. A. **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

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

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

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Repositório Digital. **GHEMAT. Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil**. Disponível on-line em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>. Acessado em: agosto 2017

VALLE, Ione. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. IN: BIANCHETTI, L; MSENAS, P (org). **A Trama do Conhecimento**. Campinas: Papirus Editora, 2008. p. 95-117.

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

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

ANEXO

Organização cronológica dos discursos proferidos por Suely de Oliveira e transcritos no documento “Suely de Oliveira: Perfil Biográfico, Depoimentos e Discursos (1915-1994)”

Data	Súmula	Sessão do Livro	Página
08/02/1951	Discurso da Dep. Suely de Oliveira, protestando contra as expressões usadas pelo Dep. Mem de Sá sobre o novo secretariado do Governo do Estado	Discursos marcantes e temas diversos	63
26/02/1951	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, focalizando o problema do ensino primário e do amparo aos professores.	Educação – Magistério	121
26/03/1951	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, expendendo considerações sobre o Projeto de lei n.º 67-51.	Menor Abandonado	212
04/04/1951	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, abordando o problema da assistência à infância abandonada.	Menor Abandonado	219
26/04/1951	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, abordando o problema dos menores abandonados; apresenta o Projeto de lei n.º 135-31.	Menor Abandonado	226
15/10/1951	Discurso da Dep. Suely de Oliveira, tecendo consideração sobre o Projeto de Estatuto do Magistério Público.	Educação – Magistério	123
06/04/1951	Discurso da Dep. Suely de Oliveira, tecendo considerações sobre o Projeto de lei n. 86-51	Discursos marcantes e temas diversos	74
15/06/1951	Discurso da Dep. Suely de Oliveira sobre a desapropriação, pelo Estado, dos principais prédios da cidade de Piratini a fim de incorporá-los ao Patrimônio Histórico e Cultural do Estado.	Discursos marcantes e temas diversos	72
12/11/1951	Discurso da Deputada Suely de Oliveira justificando um Projeto de lei proporcionando facilidades para a compra de gêneros alimentícios para o povo.	Custo de Vida	240
19/11/1951	Discurso da Deputada Suely de Oliveira debatendo o problema da carne verde.	Custo de Vida	246
27/11/1951	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, a respeito do fornecimento de carne verde para a população de Cachoeira do Sul.	Custo de Vida	248
11/12/1951	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, tecendo críticas à situação do abastecimento de carne no Estado.	Custo de Vida	252
16/01/1952	A Deputada Suely de Oliveira encaminha e justifica emendas ao Projeto de lei n.º 920.	Educação – Magistério	126
16/05/1952	Discurso da Dep. Suely de Oliveira, rebatendo declarações do Dep. Peracchi Barcelos, na sessão anterior, sobre a greve dos tranviários	Discursos marcantes e temas diversos	79
25/07/1952	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, sobre a elevação do preço da carne verde.	Custo de Vida	
05/12/1952	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, encaminhando a discussão do Projeto de lei n.º 399-52.	Educação – Magistério	129

02/09/1953	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, protestando contra uma portaria do Ministério da Educação que determinou o fechamento dos cursos de alfabetização de adultos - sobre o assunto, encaminha à Mesa requerimento.	Educação – Magistério	131
------------	--	-----------------------	-----

Fim do período compreendido pela Dissertação

Data	Súmula	Sessão do Livro	Página
03/05/1955	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, tecendo considerações sobre o Projeto de lei n.º 80/55; apresenta emendas visando melhorar os vencimentos dos professores.	Funcionalismo Público	175
20/07/1955	Discurso da Deputada Suely de Oliveira contra o veto do Governador ao Projeto de lei n.º 141/55, que institui abono de permanência ao Magistério Público Estadual.	Educação – Magistério	135
15/06/1956	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, fazendo uma exposição dos assuntos tratados na Assembléia geral do magistério rio-grandense, efetuada no Teatro São Pedro.	Educação – Magistério	141
26/06/1956	Discurso da Deputada Suely Oliveira, rebatendo os conceitos emitidos pela Superintendente do Ensino, em parecer publicado na imprensa desta Capital, sobre as professoras casadas e estudantes.	Educação – Magistério	144
16/08/1957	Discurso da Deputada Suely de Oliveira focalizando a necessidade de ser ampliada a assistência prestada pelo Instituto de Previdência do Estado a seus associados.	IPÊ	268

08/07/1958	A Dep. Suely de Oliveira encaminha a discussão do parecer da Comissão de Constituição e Justiça ao Projeto de lei 34/58	Discursos marcantes e temas diversos	90
17/09/1959	A Dep. Suely de Oliveira fala sobre o Projeto de lei n.º 228-59.	Funcionalismo Público	180
18/05/1960	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, discutindo o Projeto de lei n.º 26-60, de sua autoria, que dispõe sobre a contagem de tempo de serviço, para efeito de aposentadoria de servidores públicos.	Funcionalismo Público	183
27/06/1961	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, apresentando projetos de lei sobre o problema do menor abandonado e dispondo sobre a aplicação da taxa de educação.	Menor Abandonado	229
11/07/1961	Discurso da Deputada, Suely de Oliveira, tecendo considerações em torno do Projeto de lei n.º 105-61, que cria a Taxa de Assistência ao Menor	Menor Abandonado	233
30/11/1961	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, tecendo considerações ao Projeto de lei n.º 263/61.	Menor Abandonado	236
21/08/1963	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, discutindo o Projeto de lei n.º 178/62.	Funcionalismo Público	186
13/12/1963	Discurso da Deputada Suely Oliveira, discutindo o Projeto de lei n.º 293/63.	Funcionalismo Público	191

14/04/1964	Discurso da Dep. Suelu de Oliveira protestando contra atitude da polícia rio-grandense, negando passaporte à Sra. Neuza Goulart Brizola.	Discursos marcantes e temas diversos	101
16/12/1964	Discurso da Deputada Suelu de Oliveira manifestando desconformidade pela maneira como foram orientados os trabalhos para apreciação do Projeto de lei n.º 174-65.	Funcionalismo Público	193
04/08/1966	Discurso da Deputada Suelu de Oliveira, tecendo considerações sobre a elevação do custo de vida e a situação dos servidores estaduais; apresenta Projeto de lei que dispõe sobre a situação funcional dos servidores contratados para o Serviço Permanente, submetidos a concurso público.	Funcionalismo Público	199
10/05/1967	Discurso da Deputada Suelu de Oliveira encaminhando à votação a Emenda V, sobre os funcionários públicos.	Funcionalismo Público	202
11/05/1967	Discurso da Deputada Suelu de Oliveira encaminhando à votação a Emenda n.º 96 do Título I, cap. III, Seção V – Dos Funcionário Públicos	Funcionalismo Público	204
18/09/1967	Discurso da Dep. Suelu de Oliveira sobre o encerramento das atividades da Assembleia no prédio antigo.	Discursos marcantes e temas diversos	104

18/12/1967 (corrigida)	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, discutindo o Projeto de lei n.º 81-67, que dispõe sobre a organização da administração estadual e estabelece diretrizes para a reforma administrativa, oriundo do Governo.	Discursos marcantes e temas diversos	108
23/04/1969	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, tecendo considerações e enaltecendo o Instituto de Educação, seu corpo docente e discente.	Magistério – Educação	148
27/06/69	Discurso da Deputada Suely de Oliveira discutindo o Projeto de lei 28/69, que institui novos níveis salariais para cargos integrantes de nível superior do quadro geral dos funcionários públicos.	Funcionalismo Público	205
15/10/1969	Discurso da Deputada Suely de Oliveira sobre o transcurso do “Dia do Professor”.	Magistério – Educação	151
15/12/1969	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, discutindo o Projeto de lei n.º 156-69 que altera vencimentos e dá outras providências.	Funcionalismo Público	208
15/10/1970	Discurso da Deputada Suely de Oliveira prestando homenagem ao magistério gaúcho em nome do MDB.	Magistério – Educação	155

24/08/1971	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, contemplada com o Prêmio Springer pela sua atuação na Comissão de Serviço Público e Assistência Social, agradecendo a distinção.	Discursos marcantes e temas diversos	116
18/10/1972	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, comentando os principais problemas que afligem o magistério rio-grandense.	Magistério – Educação	159
04/10/1973	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, discutindo o Projeto de lei 67/73 que dispõe sobre o IPE.	IPÊ	271
09/04/1974	Discurso da Deputada Suely de Oliveira encaminhando a votação do Projeto de lei 113/73 que estabelece o Plano de Carreira do magistério Público Estadual.	Magistério – Educação	163
09/04/1974	Discurso da Deputada Suely de Oliveira, discutindo o Projeto de lei 114/73 – Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Estado	Magistério – Educação	165

LEGENDA:

Caractere em negrito: utilizado no subcapítulo 6.3

APÊNDICE

Descrição da Lei n.º 1751, de 22 de fevereiro de 1952 – Estatuto do Funcionário Público Civil do Estado do Rio Grande do Sul

Lei n.º 1751, de 22 de fevereiro de 1952: Estatuto do Funcionário Público Civil do Estado do Rio Grande do Sul

Datada de 22 de fevereiro de 1952 e mantida em vigor (com alterações) até 1994, a Lei Ordinária 1751 é o primeiro Estatuto voltado a trabalhadores vinculados ao Estado do Rio Grande do Sul. Condensador de um momento do processo histórico da legislação trabalhista voltada ao servidor estadual, a presente escrita referente ao Estatuto busca apresentar sua estrutura, pontos de tensionamento e interesse a esta pesquisa, bem como amparar a leitura e análise do Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul, desenvolvido no próximo subcapítulo. O Estatuto do Funcionário Público Civil apresenta, em seu texto, a seguinte organização: Disposições Preliminares, Título I – Provimento e Vacância dos Cargos Públicos, Título II – Direitos e Vantagens, Título III – Dos Deveres e da Ação Disciplinar, Disposições Finais e Transitórias.

As Disposições Preliminares apresentam, em oito artigos, os princípios iniciais que organizam tanto o Estatuto em si quanto a vinculação de civis ao funcionalismo público estadual. Nesses primeiros oito artigos, emergem pontos de partida para a análise, a serem observados transversalmente ao longo do texto. O Artigo 1º explicita a regulação do Estatuto sobre cargos públicos e sobre os direitos e deveres dos funcionários estaduais; de forma complementar, o Artigo 2º demarca o que é entendido por Funcionário Público e por Cargo público. O Artigo 3º apresenta as diferenças entre cargos isolados e de carreira, e o Artigo 4º demarca critérios de acesso aos cargos públicos, a saber:

Art. 3º – Os cargos públicos são isolados ou de carreira.

Parágrafo único – São isolados, além de outros assim definidos em lei, os cargos abrangidos pela classificação; de carreira, os em que o trânsito do funcionário, de uma para outra classe, se faz mediante promoção.

Art. 4º – Os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros, respeitados os requisitos constantes das leis, regulamentos e instruções expedidas pelos órgãos competentes.

Os artigos 5º, 6º e 7º apresentam as condições de ingresso ao serviço público estadual, incluindo inspeção médica (Art. 5º), ingresso via concurso público e abertura de concurso quando não houver funcionário habilitado à transferência (Art. 7º) e a *condição precípua* de boa conduta pública e privada para ingresso no serviço estadual (Art. 6º). Este é um elemento da legislação voltada ao funcionário estadual que demanda especial atenção, e será apontada em outros momentos, posteriormente. O Artigo 8º encerra as Disposições Preliminares e afirma que “Os vencimentos dos cargos públicos obedecerão a padrões fixados em lei.” Este é

o único dos 8 artigos que descreve um direito do trabalhador; os demais apresentam as condições impostas pelo Estado e descrição de conceitos ou processos. A partir dos princípios apresentados, inicia-se a descrição e apreciação do corpo textual do Estatuto em questão.

Título I

O *Título I – Provimento e Vacância dos Cargos Públicos* apresenta quinze capítulos, organizando e sistematizando o ingresso, a permanência e as possibilidades de movimento na carreira estadual, bem como a saída do serviço público. Os Capítulos I, II, III e IV versam sobre o Provimento, as Nomeações, os Concursos e as Posses, respectivamente; esses capítulos são aqui arranjados para pensar as formas e trâmites para ingresso no serviço estadual. Os Capítulos V a XIV, entendidos como sistematizadores dos percursos possíveis dentro da carreira estadual, servem para pensar a permanência dos funcionários civis a serviço do estado. O Capítulo XV encerra o Título I e apresenta as formas de vacância dos cargos públicos, sendo entendido como sintetizador das formas de saída do funcionalismo estatal.

O Capítulo I, do Provimento, apresenta a competência do Chefe do Poder Executivo (Governador Estadual) de prover, através de decreto, os cargos públicos estaduais. As formas de provimento são apresentadas no Art. 10 e são esmiuçadas ao longo dos Capítulos desse Título, a saber:

Art. 10º – Os cargos públicos serão providos por:
I – nomeação;
II – promoção;
III – transferência;
IV – reintegração;
V – readmissão;
VI – reversão;
VII – aproveitamento; e
VIII – readaptação.

O Art. 11 dá prosseguimento e amplia aquilo que fora inicialmente apresentado nos Artigos 4º, 5º, 6º e 7º: são apresentados os requisitos para o provimento em cargo público. Para ser empossado (processo apresentado no Capítulo IV), é necessário ser brasileiro, ter dezoito anos de idade, ter cumprido obrigações do serviço militar, estar em gozo dos direitos políticos, *ter boa conduta pública e privada*, gozar de boa saúde, *possuir aptidão para o exercício do cargo* e ter atendido às condições especiais de determinados cargos (se assim fosse o caso).

As nomeações, entendidas como a designação de um funcionário ao cargo disponível, poderiam ser feitas de cinco diferentes modos, segundo o Artigo 12: em comissão, se for o caso, em estágio probatório, em caráter efetivo, em caráter interino e em substituição, assunto

tratado no Capítulo XIV. O Artigo 13 apresenta condições de provimento a partir de concurso público e os artigos 14 a 17 organizam as etapas do estágio probatório, incluindo sua avaliação. São interessantes os requisitos para a aprovação em estágio probatório que o Artigo 14 traz:

Art. 14 – Estágio probatório é o período de setecentos e trinta dias de exercício do funcionário, durante o qual é apurada a conveniência ou não de sua confirmação, mediante a verificação dos seguintes requisitos:
I – idoneidade moral;
II – disciplina;
III – assiduidade;
IV – dedicação ao serviço; e
V – eficiência.
[...]

Ao observar tais requisitos, questiono acerca de suas formas de avaliação. A idoneidade moral, disciplina, dedicação do serviço e a eficiência apresentam formas objetivas de realizar tais avaliações? Os critérios subjetivos de avaliação (Perrenoud, 1996), julgamento e produção de taxonomia social (Bourdieu, 2015) são os mesmos para funcionárias mulheres e funcionários homens? A disciplina implica em obediência ou organização? Ou ambas e de que forma? Qual era preponderante? Dedicação ao serviço e eficiência são constituídos a partir de quais critérios? Quais e quantas aceitações tácitas subsumiam debaixo desses requisitos?

Os artigos 18, 19 e 20 trazem elementos referentes aos funcionários interinos, tanto referentes a inscrição *ex-officio* em concurso público para o cargo em questão, exoneração em caso de não aprovação no concurso e o encerramento de nomeações interinas após inscrições para concurso público.

O Capítulo III versa sobre os Concursos, processo seletivo para ingresso de civis no funcionalismo público estatal. Em seis artigos (21 ao 26), o capítulo explicita o processo e as possibilidades de realização dos concursos públicos, que poderiam ocorrer através de títulos, provas ou ambos. É designado, no Art. 22, a quem compete a realização de concursos no interior da máquina do Estado (órgão do pessoal do Estado), bem como suas ações para realizar o processo seletivo. Segundo o Art. 23, as leis (sem explicitação de quais, ou de que tipo) determinariam o grau de instrução necessários aos cargos sobre os quais se abririam concursos públicos. Os artigos 24 e 25 apresentam questões referentes a limite de idade, a ser estabelecidas de acordo com o cargo e suas excepcionalidades. Ainda, o Art. 26 apresenta a emissão de certificado de habilitação ao fim do processo do concurso; entretanto, não é claro se o certificado de habilitação se refere ao concurso em si, aos cargos ou aos aprovados no

processo seletivo. Compreende-se que a habilitação seria designada ao aprovado em concurso, para que esse contasse com um documento estatal para garantir o início de seu exercício.

O Capítulo IV esmiuça o processo de Posse, explicado no Artigo 27 como “[...]o ato que investe o cidadão em cargo público” e o Art. 28 apresenta a lista hierárquica de funções/funcionários competentes a dar posse. É interessante observar a etapa descrita no artigo seguinte: “Art. 29 – A posse verificar-se-á mediante a assinatura de um termo em que o funcionário presta o compromisso de cumprir fielmente os deveres do cargo.” Haveria, no decreto e/ou edital lançado sobre o concurso público, as atribuições de seus cargos? A execução das atribuições seria feita explicitamente sobre os critérios lá designados (caso houvesse)? Outros procedimentos, do campo burocrático e referentes à nomeação, são apresentadas nos artigos 30 a 32: nomeação por procuração (Art. 30), responsabilização da autoridade que viesse a dar posse (Art. 31) e prazos para posse a partir da data de nomeação (Art. 32).

Percebe-se uma continuidade no percurso de ingresso ao funcionalismo público estadual, somado a procedimentos outros, que correm por fora do processo inicial e linear apresentado, e que possibilitam percursos na carreira. A partir da vacância ou criação de um cargo, é necessário realizar seu provimento. A forma de ingresso no funcionalismo público se dava via concurso público (mas esta é a última opção, já aparecem outros elementos para o provimento anteriores a abertura de concurso público, como promoções, transferências, reintegrações ou readaptações, de acordo com o que já foi mostrado). A partir da aprovação em concurso realizado, o cidadão é nomeado ao cargo e, após realização de um percurso burocrático, com comprovações de conformidade com os requisitos, é dada sua posse e o indivíduo é, então, investido em seu cargo; entretanto, além da nomeação em estágio probatório, que pode se transformar em uma nomeação efetiva, existiam também nomeações em comissão, caráter interino ou em substituição. Ainda, até o início do efetivo exercício, existiam etapas burocráticas previstas e que deviam ser cumpridas para confirmação da posse dada, como comprovações das informações fornecidas e assinatura de termo. A partir do efetivo exercício, mas ainda em estágio probatório, o então funcionário passaria por avaliação, para que pudesse ser nomeado efetivamente ou exonerado (as possibilidades de saída da carreira estadual serão discutidas a posteriori).

O percurso do servidor no interior da carreira pública estadual, em diferentes cargos e áreas de atuação, contava com uma organização básica de possibilidades para sua permanência e percurso na carreira. Compreende-se que os capítulos V a XIV, que versam

respectivamente sobre Exercício, Transferência, Readaptação, Remoção, Permuta, Reintegração, Readmissão, Reversão, Aproveitamento e Substituições, apresentam as possibilidades de movimentação na carreira pública estadual ofertadas aos funcionários.

O Capítulo V discorre sobre o Exercício, entendido como a prática do trabalho laboral, devendo ser anotado no assentamento individual do servidor e iniciado em até 30 dias após a posse (Art. 33). São apresentados os responsáveis pelo controle e anotação do exercício (Art. 34), exercício de outro serviço (Art. 35), explicações acerca dos conceitos de lotação e repartição (Art. 36), necessidade de apresentar os “elementos necessários à abertura do assentamento individual” (Art. 37). Acerca das ausências no exercício, são previstas, neste ponto do documento, a demissão do funcionário que faltasse por mais de 30 dias consecutivos (Art. 38), permanência fora do estado de até um ano e casos de estudo ou de quatro anos, em caso de missão oficial (Art. 40) e o afastamento de funcionário que viesse a ser preso, enquanto aguardasse julgamento (assunto discutido em maior profundidade no Título III).

A Transferência é entendida como a mudança laboral do funcionário entre cargos e como uma possibilidade de caminho pela carreira estadual. O Capítulo inicia com o Artigo 42, explicitando as possibilidades de transferência:

Art. 42 – Haverá transferência:

- a) de uma para outra carreira da mesma ou de diferente denominação;
- b) de um para outro cargo isolado dentro do mesmo serviço.

Parágrafo único – Serviço é a reunião de cargos isolados, feita segundo a natureza das suas atribuições e dos requisitos de aptidão para o seu exercício.

São apresentados, também, os requisitos para realização de transferências (Art. 43), bem como o condicionamento da permuta ao pedido do servidor ou *ex-officio*, por determinação do Estado. Acerca das transferências entre cargos isolados (Art. 45), é necessária realização de prova de habilitação, que poderia ser realizada através de aprovação em curso – o procedimento ficaria a cargo do órgão de pessoal do Estado. No caso das transferências, é válido apontar que a providência para abertura de concurso público ocorreria caso não houvesse funcionários suficientes interessados na vaga em questão, conforme já havia sido apresentado no Art. 7º.

A Readaptação, assunto do Capítulo VII, implicava no “[...] aproveitamento do funcionário em cargo mais compatível com a sua capacidade física ou intelectual ou vocação” (Art. 47). O Artigo 48 apresenta o caso de indicação para readaptação a partir de laudo médico, apresentando em dois parágrafos a apuração de aptidão para o novo cargo e as condições de vencimentos. Entretanto, referente ao processo de Readaptação por vocação, não

há nenhuma explicação no corpo legal até então. Quais serviços eram considerados “vocacionais”? Quais funcionários poderiam ser realocados por compatibilidade de vocação? Ocorreria a pedido ou *ex-officio*?

A Remoção, explicada no Capítulo VIII, apresenta uma forma de mudança de local de trabalho sem alteração de cargo ou serviço, podendo ocorrer a pedido ou “*ex-officio*”. Poderia ocorrer entre repartições ou entre unidades de trabalho de repartição. Havia, também, as condições de remoção do funcionário casado (termo escrito com flexão de gênero no masculino), buscando garantir a remoção do cônjuge, caso seja também funcionário estadual (Art. 49). Dependendo do tipo de remoção, variava a competência para remover; no caso de remoção entre repartições, competia ao Chefe do Poder ou, no caso de remoção entre unidade de trabalho, os chefes de repartição (Art. 50). A Permuta, remoção ou transferência a partir do interesse de dois funcionários e em concordância aos Capítulos VI e VIII, é sinteticamente apresentada no Capítulo IX, Artigo 51.

A Reintegração, a Readmissão e a Reversão, detalhadas nos Capítulos X, XI e XII, apresentam formas de retornar ao serviço público estadual. Divergiam entre si a partir da forma de saída e processo de retorno do funcionário à máquina estatal. A Reintegração (Capítulo X, artigos 52 e 53) ocorreria através de ação judicial, invalidando sentença de demissão e com restituição dos vencimentos e benefícios do tempo afastado. A Readmissão (Capítulo XI, Artigos 54 a 56) implicava no reingresso no serviço público de funcionário demitido ou exonerado, sem ressarcimentos mas assegurado tempo de serviço anterior; a readmissão, ainda, seria feita a pedido do interessado, verificando interesse público e ouvindo o órgão de pessoal do Estado. Já a Reversão consistia no reingresso no serviço público do funcionário aposentado, após verificação de não existência de motivos de aposentadoria. É interessante observar nesse processo, que a reversão ocorreria a pedido ou *ex-officio*, no mesmo cargo anterior à aposentadoria, desde que tenha menos de sessenta anos na data de solicitação da reversão e considera o tempo anteriormente trabalhado ao possível novo pedido de aposentadoria. Não é afirmado tempo de trabalho necessário para novo pedido de aposentadoria, mas é apresentado tempo mínimo para solicitação de promoção – 720 dias, no caso.

O Aproveitamento, assunto do Capítulo XIII, implica na realocação de funcionário colocado em disponibilidade. Em quatro parágrafos, o Artigo 59 explicita condições e prazos para realização do aproveitamento, bem como aposentadoria em caso de exame médico indicativo. As Substituições, temática do Capítulo XIV, implicam em nomeações temporárias, remuneradas a partir de 30 dias de efetivo exercício no cargo. Eram permitidas substituições a

partir de interrupção acima de 30 dias ou saída por licença para tratar de interesses particulares por parte do titular do cargo.

O Capítulo XV encerra o primeiro Título do Estatuto e versa sobre a Vacância.

Art. 66 – A vacância do cargo dar-se-á em consequência de:

- I – exoneração;
- II – demissão;
- III – promoção;
- IV – transferência;
- V – aposentadoria;
- VI – readaptação;
- VII – falecimento.

§ 1º – A exoneração dar-se-á:

- I – A pedido do funcionário;
- II – a critério do chefe do Poder competente, quando se tratar de ocupante do cargo em comissão ou em caráter interino;
- III – quando o funcionário não satisfizer os requisitos do estágio probatório.

§ 2º – A demissão aplicar-se-á como penalidade.

Das sete formas de vagar o cargo público, três implicam em continuidade e movimento na carreira para o funcionário. Das outras quatro, podemos observar que a exoneração implica em findamento do tempo de serviço a pedido, ou na recepção de avaliação negativa de acordo com as normas do estágio probatório por parte do funcionário ingressante; a demissão consta como penalidade àquele que descumprir as regras, deveres do Estatuto. A aposentadoria, a ser apresentada no Título II, Capítulo XIV, é entendida como final do percurso da carreira.

É interessante observar que até então, na construção do texto legal, alguns conceitos e explicações sobre o que está sendo legislado são explícitos, como Funcionário Público, Serviço Público, Posse ou Readaptação; em outros casos, o conceito não é explicitado, sendo necessária sua interpretação a partir das ações atribuídas àquilo que está sendo analisado. Por exemplo, não são explicitadas as definições de Nomeação, Exercício, Remoção ou Permuta.

Título II

O *Título II – DIREITOS E VANTAGENS* apresenta, em seu desenvolvimento, dezessete capítulos, sendo que o Capítulo IX apresenta sete seções explicando os diferentes tipos de licenças possíveis naquele momento. Os Direitos e Vantagens previstos são apresentados na seguinte sequência:

- Capítulo I – Disposições Gerais
- Capítulo II – Do Vencimento
- Capítulo III – Das Promoções

- Capítulo IV – Dos Avanços
- Capítulo V – Das Férias
- Capítulo VI – Das Gratificações
- Capítulo VII – Das Diárias
- Capítulo VIII – Das Ajudas de Custo
- Capítulo IX – Disposições Gerais
 - Secção I – Das Licenças
 - Secção II – Licença para Tratamento de Saúde, Acidente, Moléstia Profissional e outras Enfermidades
 - Secção III – Licença à Gestante
 - Secção IV – Licença por Motivos de Doença em Pessoa da Família
 - Secção V – Licença para o Serviço Militar
 - Secção VI – Licença para Tratar de Interesses Particulares
 - Secção VII – Licença à Funcionária Casada
- Capítulo X – Outras Vantagens
 - Secção Única – Licença Prêmio
- Capítulo XI – Do Tempo de Serviço
- Capítulo XII – Da Estabilidade
- Capítulo XIII – Da Disponibilidade
- Capítulo XIV – Da Aposentadoria
- Capítulo XV – Da Acumulação
- Capítulo XVI – Da Assistência ao Funcionário
- Capítulo XVII – Do Direito de Petição

Interessa observar a sequência para pensar a ordem de importância em que as temáticas aparecem. O Vencimento aparece inicialmente (Art. 7º das Disposições Gerais e Cap. II do Título II), materializando a importância primordial deste direito ao trabalhador. Os avanços nas carreiras e as vantagens acrescidas ao vencimento na composição da remuneração aparecem na sequência (Capítulos III a VIII). Os direitos trabalhistas consolidados sobre as licenças são apresentados em sete seções ao longo do Capítulo IX. Os direitos voltados ao funcionalismo público do Estado são apresentados entre os capítulos X e XVI: Outras Vantagens (e Licença Prêmio), contagem de Tempo de Serviço, Estabilidade, Disponibilidade, Aposentadoria, Acumulação e Assistência ao Funcionário (onde se incluía o Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul). Por fim, o direito de Petição encerra este título, garantindo a possibilidade de diálogo entre funcionário público e o Estado.

Se buscará, neste momento do texto, observar e analisar eixos de direitos e vantagens propostas aos funcionários estaduais. Entende-se que o primeiro eixo de análise é a possibilidade de remuneração paga ao trabalhador. Além do eixo da Remuneração, inicial no corpo do Título II – o que pode evidenciar a importância dada ao assunto frente os direitos e vantagens, o Título Direitos e Vantagens foi lido percebendo outros dois eixos de direitos previstos aos funcionários: *Carreira e Percurso Burocrático* e *Regulamentação e Consolidação de Direitos Trabalhistas*. Para este trecho da análise, constrói-se o seguinte arranjo:

Remuneração	Disposições Gerais (I) Vencimento (II) Gratificações (VI) Diárias (VII) Ajuda de Custo (VIII)
Carreira e Percurso Burocrático	Promoções (III) Tempo de Serviço (XI) Estabilidade (XII) Disponibilidade (XIII) Acumulação (XV) Direito de Petição (XVII)
Regulamentação e Consolidação de Direitos	Férias (V) Licenças (IX) Outras Vantagens e Licença Prêmio (X) Aposentadoria (XIV) Assistência ao funcionário (XVI)

Quadro 2: Arranjo de leitura do Título II – Direitos e Vantagens

Além do vencimento, valor básico destinado ao cargo e fixado em lei, outras vantagens poderiam ser auferidas pelo funcionário, compondo a remuneração. O Capítulo I – Disposições Gerais apresenta a possível construção da remuneração:

Art. 67 – Ao funcionário, além do vencimento, serão deferidas as seguintes vantagens:

- I – ajuda de custo;
- II – diárias;
- III – auxílio para diferença de caixa;
- IV – abono familiar, nos termos da legislação em vigor;
- V – percentagens;
- VI – gratificações;
 - a) pelo exercício em determinadas zonas ou locais;
 - b) pela execução de trabalho de natureza especial, com risco de vida ou saúde;
 - c) pela elaboração ou execução de trabalho técnico ou científico, solicitado ou aproveitado;
 - d) pela prestação de serviço extraordinário;
 - e) de representação, quando designado pelo Poder competente, para fazer parte de órgão legal de deliberação ou para função de sua confiança;
 - f) adicional pelo tempo de serviço;
 - g) de representação de gabinete; e
 - h) outras que forem previstas em lei.

VII – honorários, quando designado, para exercer, fora do período normal a que estiver sujeito, as funções de auxiliar ou membro de bancas e comissões de concurso ou prova e professor de cursos legalmente instituídos;

VIII – honorários pela prestação de serviço peculiar à profissão que exercer, e, em função dela, à justiça, desde que não a execute no período normal de trabalho a que estiver sujeito.

Parágrafo único – Executados os casos expressamente previstos neste

Estatuto, o funcionário não poderá receber à qualquer título, seja qual fôr o motivo ou a forma de pagamento, nenhuma outra vantagem pecuniária dos órgãos de serviço público, das entidades autárquicas ou paraestatais, ou outras organizações públicas, em razão de seu cargo, nas quais tenha sido mandado servir.

Os artigos seguintes do capítulo versam sobre auxílio para diferença de caixa e a proibição de outros recebimentos de dinheiro, que não os previstos. É interessante observar essa apresentação inicial da possível composição da remuneração. No decorrer do texto, tais informações estão espalhadas entre os Capítulos II, IV, VI, VII e VIII, sendo que em nenhum outro lugar do texto se encontra informação acerca de abono familiar. Também, a condensação das informações frente às vantagens pecuniárias se dá no trecho de Gratificações – como os incisos VII e VIII, sobre trabalho honorário, que são apresentados como Artigo 106 do Capítulo VI. Aquilo entendido como as percentagens citadas no inciso V, gratificação adicional de 15% ou 25% de acordo com o tempo de serviço, também aparecem no mesmo Capítulo, entre os artigos 110 e 113. Emerge a dúvida: honorários por trabalhos especiais e extras à jornada de trabalho e percentagens são vantagens pecuniárias, como é entendido a partir da lista das Disposições Gerais, ou são Gratificações, de acordo com o lugar onde as informações a respeito estão apresentadas? Ainda com as preocupações voltadas à remuneração, os Avanços, apresentados no Capítulo IV, implicam em um acréscimo pecuniário sobre o vencimento de cargos isolados ou classificados, automáticos e a cada três anos; não há registro do valor ou percentual sobre o vencimento auferido. É necessário apontar que, a fins de vencimento, o serviço público não difere os valores atribuídos aos funcionários por seu gênero: o ingressante no serviço público, candidato à vaga, receberá pecuniariamente o valor atribuído ao cargo. Entretanto, a forma como a remuneração se constitui no decorrer do tempo de serviço e as possíveis variações é um ponto de discussão em aberto.

Dentro do eixo proposto a pensar a Carreira e o Percorso Burocrático, a Promoção, forma de provimento de cargo que não foi apresentada no Título I, é entendida como a trânsito entre classes de cargos de carreira, a partir dos critérios de antiguidade e/ou merecimento. O processo da promoção é explicado entre os artigos 82 a 96, incluindo informações para contagem de antiguidade, afirmação do processo objetivo de avaliação de merecimento, critérios de desempate e casos específicos, como casos de promoção de funcionário que exercesse mandato legislativo.

Desse Capítulo, alguns artigos fazem emergir ou retomam pontos de tensionamento:

Art. 84 – A promoção por merecimento recairá no funcionário, *escolhido* pelo titular do poder competente, dentre os que figurarem em lista que for organizada na forma do regulamento.

[...]

Art. 87 – O merecimento será apurado *objetivamente*, segundo preenchimento de condições definidas em regulamento.

§ 1º – O merecimento é adquirido na classe; promovido o funcionário, recomeçará a apuração do merecimento a contar do ingresso na nova classe.

§ 2º – O funcionário transferido para carreira da mesma denominação levará o merecimento apurado no cargo a que pertencia.

[...]

Art. 92 – *Os funcionários que demonstrarem parcialidade no julgamento do merecimento serão punidos disciplinarmente pela autoridade a que estiverem subordinados.* [grifos acrescidos]

Referente ao merecimento e sua *objetiva* avaliação, que ao fim recai sobre o funcionário *escolhido* pelo chefe, são retomadas discussões anteriormente apresentadas: como a avaliação objetiva acontece, ainda mais sendo dirigidas a um funcionário escolhido – ou ao próprio processo de escolha de um funcionário? Quais critérios constavam como basilares para escolha, tanto objetivamente quanto subjetivamente? Houve regulamentação desse processo depois do momento histórico observado? Ainda referente ao merecimento, o Artigo 92 apresenta as ideias de *julgamento de merecimento, parcialidade* (cujo uso nesse artigo não é entendida até então) e *punição disciplinar*. Compreendo que a *parcialidade* era critério punitivo àquele que, em processo de avaliação para promoção de seu subordinado, permitia o atravessamento de questões particulares. Observando o outro ponto de promoção, pensando na promoção por antiguidade, cabe observar seus critérios de desempate:

Art. 90 – Na classificação por antiguidade, quando ocorrer empate no tempo de classe, terá preferência sucessivamente:

- a) o que tiver mais tempo na carreira;
- b) o que tiver mais tempo de serviço público estadual;
- c) o que tiver mais tempo de serviço público;
- d) o que fôr casado ou viúvo, com maior número de filhos;
- e) o que fôr casado;
- f) o mais idoso.

§ 1º – Em igualdade de condições de merecimento o desempate será feito em primeiro lugar pela antiguidade de classe e a seguir pela forma determinada neste artigo.

§ 2º – Não serão considerados, para efeito dêste artigo, os filhos maiores e os que exerçam qualquer atividade remunerada.

§ 3º – *Também não será considerado, para o mesmo efeito, o estado de casado, desde que ambos os cônjuges sejam funcionários públicos civis do Estado.*

[...]

Art. 95 – É vedado ao funcionário sob as penas previstas no regulamento, pedir, por qualquer forma, sua promoção.

Parágrafo único – Não se compreendem na proibição deste artigo os pedidos de reconsideração e recursos apresentados pelo funcionário relativamente à apuração de antiguidade ou merecimento.

Depois das atribuições profissionais, como antiguidade no cargo ou no serviço público, os critérios para promoção são casamento e filhos; observa-se um processo, através do Estado, produzindo e afirmando atravessamentos entre o público e o privado, produzindo categorias de constituição da realidade, bem como taxonomia social a partir dessas categorias. É perceptível que, em determinadas situações, benefícios eram propostos a servidores casados com outros servidores (como o Art. 49, sobre remoção) mas, em outras situações, como o caso da promoção, o bônus é concedido ao funcionário que seja casado com pessoa fora do funcionalismo público estadual. A temática do público e privado atravessando o funcionalismo gaúcho retornará a ser discutido nesta Dissertação. Ainda, o Art. 95 apresenta a proibição ao funcionário de solicitar promoção, mas o Capítulo não apresenta em que momento uma promoção é concedida: quando vaga um cargo da classe a ser promovido ou o funcionário é promovido por antiguidade automaticamente e mudava entre as classes?

O tempo de serviço, assunto do Capítulo XI, seria contabilizado em dias de efetivo exercício para fins de promoção, aposentadoria e gratificações (Art. 166). Em dezenove situações mencionadas no Estatuto, seriam contabilizados como dias de efetivo exercício situações em que o funcionário estivesse ausente, como o gozo de férias, licença-prêmio, casamento, licenças. Também é mencionada a incorporação do tempo de serviço, quando relacionados ao Estado, em diferentes espaços de atuação: de serviço nos diferentes entes federados, exército, cargo eletivo ou outro serviço público (Art. 168). No mesmo sentido, a incorporação do tempo de serviço prestado em funções que fossem vinculadas ao estado sul-rio-grandense, em diferentes setores dos serviços públicos (Art. 170). A acumulação do tempo de serviço não é permitida (Art. 169).

A Acumulação, apresentada no Art. 169, é pormenorizada no Capítulo XV, artigos 188 a 193:

Art. 188 – É vedada a acumulação.

Parágrafo único – Esta proibição compreende a acumulação de cargos, ainda que as de cargos do Estado, da União ou Municípios com os das entidades que exerçam função delegada do poder público, ou por este mantidas ou administradas.

Art. 189 – Excetua-se da proibição do artigo anterior a acumulação:
a) prevista nos artigos 33, 107, item I, e 206, da Constituição do Estado; e
b) a de dois cargos de magistério ou a de um destes com cargo técnico ou científico, contanto que haja correlação de matérias e compatibilidade de horário.

De início, já é demarcada a proibição de acúmulo de vínculos trabalhistas ao mesmo cidadão; mas o magistério, cargos técnicos ou científicos poderiam encontrar arranjos para o duplo vínculo, desde que nas conformidades de horário e matéria. Nos artigos 190 a 193, são apresentadas situações de exercício de cargo em comissão além do cargo de titularidade, nomeação para exercício de outra função na máquina estatal, exercício de função eletiva ou em situação de funcionário em disponibilidade ou aposentado. Em todos os casos, deveria haver opção de recebimento dos vencimentos de um dos cargos.

A Estabilidade, condição em que o funcionário somente poderá ser demitido após sentença judiciária (Art. 172), é concedida ao servidor ingressante via concurso e efetivo após dois anos de exercício (Art. 171). Ao que pude compreender, a estabilidade é concedida após dois anos de exercício em cargo efetivo – ou seja, dois anos depois da aprovação em estágio probatório (que durava por si 720 dias), quando o funcionário é nomeado efetivamente. O artigo 173 apresenta a possibilidade de, durante o período em que usufrui da estabilidade, o funcionário ser readaptado a *serviço compatível com suas aptidões*, mantendo o direito ao vencimento do cargo de origem.

A Disponibilidade, matéria do Capítulo XIII, é entendida como desdobre da Estabilidade e consistia na situação de supressão de quadro[cargo?] por lei, sem possibilidade de aproveitamento imediato do funcionário estável em outro equivalente (Art. 174). O Art. 175 afirma que “O provento da disponibilidade será igual ao vencimento do cargo” e o Art. 176 apresenta o caso de aposentadoria ao funcionário em disponibilidade, em caso de laudo médico favorável. Entendo que, em caso de não aproveitamento do funcionário titular de um cargo extinto, ele não estaria em realizando a prática laboral, aguardando ou novo cargo, ou aposentadoria.

O Direito de Petição é a permissão ao funcionário a “requerer ou representar, pedir reconsideração e recorrer” dentro das normas previstas nesse Capítulo. As regras para exercer o direito de petição implicavam em respeitar a sequência hierárquica, devendo o documento por escrito ser entregue ao superior hierárquico direto do funcionário que realiza a petição, bem como situações de pedidos de reconsideração. Aparecem os prazos máximos para realização e de prescrição de cada etapa do processo. Ao longo desse Capítulo, entretanto, não são explicitadas as motivações ou as finalidades de cada um dos tipos de procedimento burocrático apresentado sob o guarda-chuva da petição. As manifestações de irregularidades, por exemplo, seriam realizadas através desse procedimento? Ainda, é interessante observar

que o diálogo entre o funcionário e o Estado se dá entre funcionários, cada um ocupante de um espaço na máquina estatal.

Dos Capítulos até então apresentados do Título II é percebido que, em efetivo exercício e percorrendo a carreira, o servidor contava com uma estrutura protetiva, a fim de que se desenvolvesse o trabalho em contínua temporalidade, se assim fosse de seu interesse. Para tal proteção dentro da carreira, haveria estabilidade e proteção em caso de extinção de cargos (a regulamentação da Disponibilidade) – para que o funcionalismo mantenha a máquina estatal operando, independentemente de mandes e desmandes de governantes/projetos de governo eleitos. Caminhando em sentido próximo, a materialização do direito de petição, a regulamentação detalhada da contagem do tempo de serviço e da acumulação operam em autoproteção à máquina estatal: o que conta ou não como efetivo exercício, de que forma será feita a contabilidade, os mecanismos e etapas de diálogo entre instâncias, são práticas previstas para proteger o Estado de brechas e atravessamentos indesejados. Também, solicita dedicação exclusiva (não explicitamente, mas nem tão implicitamente assim) à prática laboral.

O terceiro eixo de observação, descrição e análise do Título II refere-se a regulamentação e consolidação de direitos trabalhistas ao funcionário. Inserem-se aqui as temáticas Férias, Licenças, Aposentadoria e Assistência ao Funcionário.

O direito a férias, um dos primeiros direitos trabalhistas consolidados no Brasil (Lei de 1925), é apresentado em seus termos no Capítulo V. Em quatro artigos (Art. 100 a 103), é enunciada a obrigatoriedade das férias anualmente, por trinta dias ininterruptos, sendo concedida depois de um ano de serviço. Organizada preferencialmente para o mês de dezembro (podendo ser alterado para conveniência do serviço), a escala de férias deveria ser planejada pelo chefe da repartição – que não deveria estar incluso na respectiva escala. Ainda, perderiam o direito a férias o funcionário que apresentasse mais de trinta faltas não justificadas no decorrer do ano, bem como o funcionário que houvesse gozado de licença para tratar de interesses particulares pelo mesmo prazo.

As licenças possibilitadas aos funcionários são apresentadas no Capítulo IX do Título II, e estão organizadas em sete seções. Na Seção I – Disposições Gerais, são apresentadas de início os tipos de licenças concedidas:

Art. 123 – O funcionário poderá ser licenciado:

I – para tratamento de sua saúde;

II – quando acidentado no exercício de suas atribuições ou atacado de moléstia profissional;

- III – quando acometido das doenças especificadas no artigo 144, dêste Estatuto;
- IV – por motivo de doença em pessoa de sua família;
- V – nos casos previstos nas secções III, IV e VII dêste Capítulo;
- VI – quando convocado para o serviço militar;
- VII – para tratar de interêsses particulares; e
- VIII – para concorrer a cargo eletivo, nos têrmos do artigo 136.

É interessante observar a diferença entre as licenças apresentadas e as secções do Capítulo que especificam as licenças. As licenças apresentadas em incisos não correspondem diretamente às secções que as organizam. Por exemplo, as licenças previstas nos incisos I, II e III estão condensadas na Secção II; da mesma forma, as licenças não explicitadas inicialmente e que se encontram condensadas no inciso “V – nos casos previstos nas secções III, IV e VII”, implicam respectivamente nas secções “III – Licença Gestante”, “IV – Licença por Motivo de Doença em Pessoa da Família” e “VII – Licença à Funcionária Casada”. Dessas três secções temáticas do Capítulo, a licença concedida por doença em pessoa da família também é mencionada no inciso IV do Artigo 123. As outras duas licenças não são mencionadas no artigo que apresenta as possibilidades de licença ao funcionário. Observando o conjunto de licenças (não) apresentadas no inciso V do artigo 123, percebe-se o enquadramento implícito de licenças “femininas”: gestante, cuidadora e esposa.

As Disposições Gerais apresentam artigos burocráticos, que organizam os procedimentos de concessão de licenças. Os artigos 124 e 125 apresentam as autoridades a quem competia a concessão; o Artigo 127 implicava no retorno imediato do funcionário, após encerramento do prazo de licença; no Artigo 129, a afirmação da prorrogação ser *ex-officio* ou a pedido do servidor; e o Artigo 130 apresenta o tempo máximo de licença a ser usufruído (vinte e quatro meses). Por fim, o Artigo 137 delimita as licenças apresentadas aos assegurados pelo Instituto de Previdência do Estado, estando excluídos aqueles que já contribuía para outros Institutos (situação apresentada no Artigo 272).

Antes mesmo da Seção II, onde são apresentadas as condições de licença para tratamento de saúde, as Disposições Gerais apresentam cinco artigos que apresentam condições de atribuição à Licença Saúde. Os artigos 126, 128, 131, 132 e 133 apresentam etapas burocráticas de validação de laudo médico (atestado) e procedimento para benefício da licença saúde, como validade da licença durante período previsto em laudo, emissão de laudo por instituições públicas e encaminhamentos burocráticos de laudos emitidos no interior do Estado.

Conforme mencionado no Art. 123, as condições de licença para servidor que viesse a pleitear cargos eletivos estavam descritas no Art. 136. No texto legal publicado em 1952, a informação disposta no Estatuto era:

Art. 136 – A licença que trata o artigo 123, item VIII, será concedida pelo prazo de 40 dias, sendo 30 anteriores à eleição e 10 posteriores.

Como última observação sobre as Disposições Gerais das concessões de licenças, o Artigo 135 enuncia: “O funcionário em licença fica obrigado a comunicar, por escrito, o seu endereço ao chefe a que estiver imediatamente subordinado”.

A Secção II do Capítulo IX apresenta as condições de concessão de Licença para Tratamento de Saúde, Acidente, Moléstia Profissional e outras Enfermidades. Para esses casos, a licença seria auferida tanto a pedido do funcionário quanto *ex-officio*, por ordem do estado (Art. 138); nesse mesmo artigo, ainda é apresentada a necessidade de inspeção médica realizada por órgão do estado e a possibilidade de, em caso de licença *ex-officio*, caso o funcionário não se submetesse imediatamente, poderia ser suspenso sem vencimentos. O Art. 139 afirma que os acidentes considerados para a possibilidade de licença seriam aqueles ocorridos durante o exercício, ou em relação com o cargo – da mesma forma, o Art. 140 aponta que as doenças profissionais seriam aquelas originadas a partir da atividade laboral. Situações de saúde consideradas ambulatoriais e que não interfeririam no exercício não seriam passíveis de licenças, de acordo com o Art. 142. Acerca da inspeção médica que subsidiaria a licença para tratamento de saúde, é apontado que sem a realização da inspeção o funcionário não receberia o vencimento de seu cargo (Art. 141); também, era obrigatório o retorno imediato após inspeção médica (Art. 143). O caso de licenças compulsórias decorreriam de doenças irrecuperáveis, como tuberculose, alienação mental, cegueira, lepra, paralisia ou doenças cardiovasculares (Art. 144).

A Licença para o Serviço Militar, apresentada nos artigos 148 e 149, seria auferida ao funcionário que ingressasse nas forças armadas e por tempo indeterminado, a partir da apresentação de documento oficial ao chefe do poder competente ao funcionário. Em caso de desincorporação das forças armadas, o funcionário deveria retornar imediatamente ao seu cargo, sob pena de perda de vencimentos ou demissão.

Os artigos 150 a 152 apresentam a Licença para Tratar de Interesses Particulares, que somente seria concedida após dois anos de efetivo exercício do funcionário em seu cargo. Essa licença ocorreria sem vencimentos e poderia ser negada de acordo com os interesses do serviço público. Destaca-se que o funcionário, caso faltasse ao serviço enquanto aguardasse o

resultado da solicitação da licença, receberia faltas não justificadas; somente seriam consideradas ausências justificadas em caso de *imperiosa necessidade*, desde que passasse pelo crivo da autoridade acima do funcionário solicitante.

Referente às licenças anteriormente mencionadas como atribuídas ao feminino – Licença à Gestante, Licença por Motivo de Doença em Pessoa da Família e Licença à Funcionária Casada –, percebe-se que somente a licença para cuidados de familiares não é escrita com flexão de gênero no feminino. A Licença à Gestante (Art. 145) implicava em três meses de afastamento do exercício, a partir do momento em que se tornasse inviável a prática laboral da funcionária e mediante inspeção médica. A Licença destinada aos cuidados de familiares (artigos 146 e 147) somente seria concedida caso fosse indispensável, a partir do preenchimento de um formulário a ser avaliado pelo superior do funcionário requerente e através de inspeção de saúde por órgão do estado. Também apresenta as condições de recebimento dos vencimentos: até três meses, o funcionário seria licenciado com vencimento integral; de três a seis meses, receberia dois terços de seu vencimento; de seis meses a um ano, somente um terço do vencimento e entre doze e 24 meses, o funcionário não receberia nenhum tipo de remuneração. A Licença à Funcionária Casada (Art. 153) ocorreria sem vencimentos ou contagem de tempo de serviço, sendo concedida no caso do cônjuge da funcionária ser transferido, independentemente de acompanhar o cônjuge ou permanecer em casa. Cabe apontar que não há limite de tempo estabelecido para esse tipo de licença.

As Outras Vantagens, temática do Capítulo X e que aparecem no Estatuto do Funcionário Civil são descritas entre os artigos 154 e 161; esse capítulo apresenta ainda uma Seção Única, referente à Licença-Prêmio. Nos oito artigos iniciais, três mencionam situações de morte do funcionário estadual, versando sobre pensão aos familiares de funcionários mortos em decorrência do trabalho, transporte à família do funcionário que tenha falecido e auxílio financeiro para a realização do funeral (artigos 154, 160 e 161, respectivamente). O Art. 156 apresenta a possibilidade de concessão de prêmios a funcionários que viessem a produzir trabalhos de interesse público ou de utilidade para a administração estadual. Referente ao vencimento, o Art. 157 pontua a possibilidade de descontos sobre a remuneração percebida pelo funcionário de acordo com o previsto em lei e proíbe toda outra forma de desconto ou consignação. No caso de funcionário estadual que fosse estudante, ou que houvesse dependentes estudantes, o Art. 158 garantia a matrícula desses em estabelecimentos de ensino no caso de transferência do funcionário, independentemente da época do ano ou existência de vaga. É apresentada também, no Art. 159, a concessão de transporte para

funcionário que estivesse usufruindo de licença para tratamento de saúde ou seus familiares – todavia, esse benefício implicaria em um desconto no vencimento sobre despesas provocadas, parcelado em seis meses. Ainda, interessa observar o Art. 155, onde é afirmado que funcionários poderiam fixar residência em casas de propriedade do estado, desde que não fossem necessárias ao serviço público e com contrapartida de pagamento de aluguel.

A Licença-Prêmio, descrita entre os artigos 162 e 165, implicava em um afastamento do servidor de suas atividades laborais por seis meses, podendo ser usufruída no todo ou em parcelas de no mínimo um mês por vez, de acordo com escala produzida na repartição onde atuava o funcionário. Essa licença seria concedida ao funcionário que, ao longo de dez anos ininterruptos, não apresentasse faltas; são mencionadas situações de exceção, como tratamento de saúde por até seis meses, afastamento para cuidado de familiar por até três meses ou até trinta faltas justificadas (sendo essas faltas mencionadas em um período de dez anos).

Importante direito trabalhista afirmado no Estatuto do Funcionário Civil é a aposentadoria, bem como as condições para sua efetivação. A aposentadoria e seus preceitos são apresentados entre os artigos 177 e 187, sendo que os artigos 180 e 187 foram vetados. De acordo com o Art. 177, a aposentadoria por idade ocorreria aos 70 anos (ou outra idade em caso de aposentadoria especial, de acordo com o cargo); outras possibilidades de aposentadoria referiam-se à verificação de invalidez para o serviço público, invalidez a partir de acidente ou doença decorrente do trabalho, doenças incuráveis (as mesmas mencionadas no Art. 144) ou em função de opinião de junta médica após usufruto de licença saúde. Nesse mesmo artigo, ainda é explicitada também a correlação entre aposentadoria e o Instituto de Previdência, a necessidade de inspeção médica no caso de aposentadoria por questões de saúde e, no caso de aposentadoria anterior a 25 anos de serviço ou de funcionário com menos de 60 anos, seria feita uma nova inspeção de saúde, para conferir se os motivos que levaram à aposentadoria ainda estariam presentes. O Art. 184 aponta ainda para o aguardo em exercício do funcionário que solicita sua aposentadoria.

De acordo com o Estatuto, no caso de funcionário com mais de 35 anos de serviço, a aposentadoria ocorreria sem a necessidade de exame médico (Art. 178); em relação ao tempo de serviço, também era acrescido até 2/5 do tempo de exercício para fins de aposentadoria, em casos especiais pautados por lei (Art. 179). O Art. 181 refere-se à aposentadoria de funcionários que tenham atuado na Segunda Guerra Mundial, conferindo vencimento um padrão acima em relação ao período de exercício. Sobre o vencimento, cabe apontar também

que, a cada aumento salarial auferido aos funcionários ativos, os aposentados teriam revisão de seus recebimentos, implicando em 70% do aumento dos funcionários em exercício (Art. 186). Também, em caso de aposentadoria sem valores fixados previamente, o valor destinado ao funcionário seria, inicialmente, 2/3 do valor recebido enquanto o funcionário estava ativo no serviço público.

A Assistência ao Funcionário é apresentada no Capítulo XVI. O primeiro artigo desse capítulo apresenta a possibilidade de criação de associações para defesa de interesses, com fins beneficentes, recreativos ou cooperativos (Art. 194); entretanto, o parágrafo único explicita a proibição de fundação de sindicatos de funcionários públicos. O Art. 195 apresenta a seguinte informação:

Art. 195 – O Governo Estadual promoverá o bem-estar e o aperfeiçoamento físico, intelectual e moral dos funcionários e de suas famílias.

Parágrafo único – Os benefícios deste artigo, para cuja efetivação o Governo tomará as medidas legais necessárias, serão proporcionados, preferencialmente, por intermédio de instituições de classe que já possuam serviços de assistência organizada, sem restrições para atendimento do respectivo funcionalismo, observando a seguinte ordem:

- a) assistência a funcionários doentes ou inválidos e associações beneficentes em geral;
- b) assistência a organizações econômicas ou de cooperativismo;
- c) assistência a associações culturais; e
- d) assistência a organizações esportivas e recreativas.

Desse artigo, pode-se perceber a afirmação da centralidade do estado em promover o bem-estar e desenvolvimento do funcionário e suas famílias; compreendo que esse artigo busca legitimar a importância do Estado na conformação de seus agentes, não somente através das práticas laborais e suas condições, mas também através da ação sobre os espaços de atuação da vida particular dos indivíduos (e suas famílias). Destaca-se o intermédio das *instituições de classe*; entendo que associações de categorias eram compreendidas dessa forma, tendo em vista a proibição frente aos sindicatos. Também nesse artigo, interessa observar as prioridades de assistência: associações de beneficência, organizações econômicas ou cooperativas, associações culturais e, por último, esportivas. Considerando a ordem da apresentação como decrescente em termos de importância, questiono quais seriam os funcionários que utilizariam essa assistência, quais seriam suas condições de vida e de trabalho. Ainda referente à assistência, o Art. 196 afirma a obrigatoriedade de todo funcionário estadual contribuir com o Instituto de Previdência do estado.

Título III – Dos Deveres e Ações Disciplinares

O título III do presente Estatuto regulamenta e regimenta os Deveres e as Ações Disciplinares cabíveis ao funcionário estadual. Em cinco capítulos, apresenta os Deveres (e as proibições), as Responsabilidades, as Penalidades, o Processo Administrativo e a Prisão ou Suspensão Preventiva.

O Capítulo I – Dos Deveres lista, em três artigos, 23 deveres e 22 proibições (divididas entre si em dois artigos diferentes, com dez e doze incisos) concernentes aos funcionários do Estado do Rio Grande do Sul. O Artigo 201 apresenta os Deveres do funcionário:

Art. 201 – São deveres do funcionário:

I – respeitar a lei;

II – comparecer à repartição às horas de trabalho ordinário e às do extraordinário, quando convocado, executando os serviços que lhe competirem;

III – cumprir as ordens dos superiores, representando quando manifestamente ilegais;

IV – desempenhar com zelo e presteza os trabalhos de que fôr incumbido;

V – guardar sigilo sôbre os assuntos da repartição;

VI – representar ou comunicar a seus chefes imediatos tôdas as irregularidades que tiver conhecimento e que ocorrerem na repartição em que servir, ou às autoridades superiores, quando aquêles não tomarem em consideração suas representações;

VII – respeitar e acatar seus superiores hierárquicos e tratar com urbanidade seus colegas e as partes, atendendo a estas sem preferência pessoal;

VIII – frequentar, sempre que possível, cursos legalmente instruídos, para aperfeiçoamento e especialização;

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

X – promover e manter em dia a declaração das pessoas de sua família, a que couberem benefícios no Instituto de Previdência do Estado;

XI – manter espírito de cooperação e solidariedade com os companheiros de trabalho;

XII – amparar a família, tendo em vista os princípios constitucionais e legais, instituindo, ainda pensão que lhe assegure bem-estar futuro;

XIII – trazer organizada sua coleção de leis, regulamentos, regimentos, instruções e ordens de serviço, que lhe serão fornecidos pela repartição;

XIV – zelar pela economia do material do Estado e pela conservação do que fôr confiado à sua guarda ou uso;

XV – apresentar-se decentemente trajado em serviço ou com o uniforme que fôr determinado em cada caso;

XVI – apresentar relatório ou resumo de suas atividades, nas hipóteses e prazos previstos em lei, regulamentos ou regimento;

XVII – atender prontamente, com preferência sôbre qualquer outro serviço, às requisições de papéis, documentos, informações ou providências que lhe forem feitas pelas autoridades judiciárias, para defesa em juízo do Estado e do funcionário;

XVIII – sugerir providências tendentes ao aperfeiçoamento dos serviços.

Parágrafo único – Será considerado como co-autor o superior hierárquico

que, recebendo denúncia ou representação verbal ou escrita contra funcionário subalterno, deixar de tomar as providências necessárias à apuração de sua responsabilidade.

Os Deveres, obrigações dos funcionários estaduais perante o Estado, apresentam temáticas diversas em seus incisos, versando sobre condutas de comportamento (desde manter espírito amigável a trajar roupas decentes), regulamentação de instâncias da vida privada na intersecção com o público (como declaração de família, dever de amparar a família), busca por profissionalismo (aperfeiçoamento individual e do espaço de trabalho, apresentação de resultados do trabalho), obediência à ordem e às ordens, bem como vigilância de situações ilegais, manifestando-as.

Deste conjunto de 23 deveres, percebe-se o encaminhamento ao profissionalismo no espaço de trabalho; entretanto, paralelamente aparecem regulamentos da vida privada – o dever de registro e amparo da família, explícitos, regulamentam e legitimam práticas sobre a concepção de família, sua forma e como devem ser tais relações.

Frente ao comportamento do funcionário nas relações de trabalho, o artigo apresenta deveres como vestir-se de maneira *decente*, guardar sigilo sobre assuntos de seu serviço, respeitar e acatar superiores, tratar a todos sem distinção e com *urbanidade*, manter espírito de cooperação e solidariedade com os companheiros de trabalho. Neste ponto da análise, cabe retomar as preocupações referentes à avaliação subjetiva no entendimento do cumprimento dos deveres e obrigações. Desempenhar tarefas com zelo e presteza seriam observadas de forma equânime entre homens e mulheres em seus ambientes de trabalhos?

Referente também aos códigos de conduta e regulação do comportamento no espaço de trabalho, o Artigo 202 apresenta proibições sobre a ação laboral e práticas da interação cotidiana.

Art. 202 – Ao funcionário é proibido:

I – referir-se desrespeitosamente, por qualquer meio, às autoridades constituídas, podendo porém criticar os atos da administração, do ponto de vista doutrinário e quanto à organização e eficiência dos serviços;

II – retirar sem prévia permissão da autoridade competente, qualquer documento ou objeto existente na repartição;

III – entreter-se durante as horas de trabalho, em atividade ou assuntos estranhos ao serviço;

IV – deixar de comparecer ao serviço sem causa justificável ou retirar-se da repartição durante as horas de expediente, sem prévia licença de seu superior imediato;

V – atender a pessoas na repartição para tratar de assuntos particulares;

VI – promover manifestações de aprêço ou desaprêço dentro da repartição ou tornar-se solidário com elas;

- VII – exercer comércio entre os companheiros de serviço, promover ou subscrever listas de donativos ou dar, habitualmente dinheiro emprestado a prazos, dentro da repartição;
- VIII – deixar de prestar ou comunicar sôbre ato cujo cumprimento lhe caiba, quando se manifesta sua ilegalidade;
- IX – empregar material do serviço público em serviço particular;
- X – entregar-se à atividade político-partidária, nas horas e locais de trabalho.

Ao proceder a leitura interpretativa do texto legal, observa-se a proposição de regulação sobre o comportamento do funcionário, tanto por deveres explicitados quanto por proibições. Entende-se, aqui, que a criação ou materialização de categorias e sua legitimação através do texto legal operam na regulação das condutas, aparecendo tanto na orientação para controle do comportamento desviante quanto na legitimação e reforço da conduta apropriada. Observa-se, substancialmente, os critérios dos deveres e proibições que recaíam sobre os funcionários: as relações cotidianas e o tratamento com o outro (cumprir as ordens dos superiores, manter o espírito de cooperação, respeitar e acatar, tratar com urbanidade), o uso racional do tempo (não atender interesses particulares, comparecer no trabalho extraordinário quando solicitado, não entreter-se durante o trabalho), condutas incorporativas das normas (o modo de tratar o outro com urbanidade, o modo de se vestir, não-exercício de práticas político-partidárias no ambiente de trabalho), além do não aproveitamento do espaço público em benefício próprio (como não utilizar materiais do Estado para fins próprios, não praticar comércio ou empréstimo de dinheiro no espaço público).

O Artigo 203 apresenta nova lista, contendo doze outras proibições destinadas ao funcionário público, que justamente regulamentam o não uso do Estado para finalidades particulares.

Art. 203 – É ainda proibido ao funcionário:

- I – fazer contratos de natureza comercial com o Govêrno, para si ou como representante de outrem;
- II – exercer simultaneamente função de direção ou gerência de emprêsas bancárias ou industriais, ou de sociedades comerciais, subvencionadas ou não pelo Govêrno, salvo quando se tratar de função de confiança dêste, sendo o funcionário considerado como exercendo cargo em comissão;
- III – requerer ou promover a concessão de privilégios, garantias de juros ou outros favores semelhantes, federais, estaduais ou municipais, exceto privilégio de invenção própria;
- IV – exercer mesmo fora das horas de trabalho, emprêgo ou função em emprêsas, estabelecimentos ou instituições que mantenham relações com o Govêrno;
- V – aceitar representações de Estado Estrangeiro;
- VI – comerciar ou ter parte em sociedades comerciais, exceto como acionista, quotista ou comanditário não podendo, em qualquer caso, ter função de direção ou gerência;

- VII – incitar greves ou a elas aderir, ou praticar atos de sabotagem contra o regime ou o serviço público;
- VIII – praticar a usura;
- IX – constituir-se procurador de partes ou servir de intermediário perante qualquer repartição pública, exceto quando se tratar de interesse de parentes até 2º grau;
- X – receber estímulos ou donativos de firmas fornecedoras ou de entidades fiscalizadas, no país ou no estrangeiro, mesmo quando estiver em missão referente a compra de material ou fiscalização de qualquer natureza;
- XI – valer-se da sua qualidade de servidor público, para desempenhar atividades estranhas às funções ou para lograr, direta ou indiretamente qualquer proveito; e
- XII – determinar a qualquer outro servidor a prestação de serviços estranhos aos da repartição ou serviço.

Parágrafo único – Não está compreendido na proibição dos itens II e VI deste artigo, a participação do funcionário na direção ou gerência de cooperativas, associações de classe, ou como seu sócio.

Observa-se, bem como a preocupação sobre o uso indevido da condição de servidor público estadual e conhecimento dos meandros da máquina estatal, uma considerável preocupação em produção de capital utilizando-se das ferramentas estatais. É interessante observar que a participação ou incitação a greves está localizada neste artigo como prática proibida; esses incisos, de preocupação com a não extração de Capital a partir do Estado e a proibição de greves, mostram o ideário burguês bastante demarcado. Referente à proibição de greves, vale retomar o inciso: “VII – incitar greves ou a elas aderir, ou praticar atos de sabotagem contra o regime ou o serviço público”. É interessante a demarcação de *sabotagem ao serviço público* ações vinculadas à luta trabalhista, em prol do funcionário. Cabe pensar sobre quais atos ditos em prol do regime – contra o qual não se pode participar de greves – poderiam ser consideradas contrárias ao serviço público. Ambos os artigos, 202 e 203, denotam proibições e práticas de caráter ideológico mais visíveis, posicionadas a favor do Capital, regulamentando a experiência dos funcionários ao molde do Capital, bem como defendendo interesses econômicos.

Assim como em outros pontos do Estatuto em questão, a explicitação das práticas – deve atender prontamente, deve comparecer à repartição sempre que solicitado, deve registrar sua família, deve trazer documentos organizados, ou ainda, é proibido tratar de assuntos particulares, é proibido entreter-se nas horas de trabalho, é proibido incitar ou aderir a greves – implica em apresentar como oficial e materializar as ações dos pontos de vista que se propunham hegemônicos através do Estado. Concomitantemente, a não explicitação das definições pressupunham um acordo tácito daquilo que se legisla sobre – por exemplo, vestir-

se *decentemente* implica em saber o que é, naquele recorte de tempo e espaço experienciado, adequado ou não.

Também chama a atenção, entre os deveres e as proibições, o imperativo tácito de obediência, que pode ser vinculado ao caráter de busca autolegitimadora do Estado. É preciso apontar que a palavra *obediência* não é mencionada ao longo do texto para se referir ao servidor; a palavra “obedecerão” aparece sete vezes no texto, referindo-se sempre a padrões, ordens e listas de classificação, indicando seguir, para os fins em questão, a sequência montada a partir de processos seletivos e classificatórios. Em que se refere à obediência, se faz necessário mencionar o óbvio: quem tem o poder de instituir as leis, construir os direitos, deveres e proibições, diz a obrigação e os modos de realizar a obrigação e, por conseguinte, supõe uma obediência, propondo regular em seus próprios termos. No caso do Estatuto dos Funcionários Públicos, a regulamentação da ordem se dá por ordens e, entre elas, deveres e proibições a partir da obediência. Cito como exemplo incisos do Art. 201, que trazem em si o peso simbólico de “respeitar a lei”, “cumprir as ordens dos superiores”, “atender prontamente”.

Ademais, o reforço da obediência aparece quando o mesmo objeto é apresentado como dever e há proibição explícita de seu ato contrário: os incisos III, VI e o Parágrafo Único do Art. 201 obrigam o funcionário a manifestar irregularidades e ilegalidades de seu conhecimento, tornando co-autor o superior que se tornava ciente e sem tomar providências necessárias. Concomitantemente, o inciso VIII do Art. 202 afirma que é proibido ao funcionário “deixar de prestar ou comunicar sobre ato cujo cumprimento lhe caiba, quando se manifesta sua ilegalidade”. Esse é um elemento que emerge a autoproteção do Estado, apontando a vigilância como modo de proteção da máquina estatal.

A multiplicidade de formas apresentadas entre a obrigação e sua forma de cumprir, a proibição e as possíveis consequências aos atos, demonstra mais uma faceta do mecanismo de incorporação do Estado, suas categorias e práticas. A não adequação e não cumprimento da ordem prevista acarretaria, ao funcionário, Ações Disciplinares, apresentadas nos Capítulos IV, V e VI, sobre Penalidades, Processo Administrativo e Prisão e/ou Suspensão Preventiva.

As penalidades previstas aos servidores, a competência auferida para penalizar e os motivos de cada tipo de penalização são esmiuçadas no Capítulo III. Cabe apontar que o Título é nomeado “Dos Deveres e das Ações Disciplinares”, mas quando as ações disciplinares são apresentadas, são nomeadas como Penalidades e penas disciplinares.

Art. 209 – São penas disciplinares:

I – advertência;

II – repreensão;

III – suspensão;

IV – multa;

V – demissão;

VI – demissão a bem do serviço público.

A Advertência, mais branda dentre as penalidades, seria aplicada particular e verbalmente em casos de negligência. A Repreensão, procedimento por escrito, seria a penalidade aplicada ao funcionário que faltasse com seus deveres. A Suspensão ocorreria em casos de dolo ou má-fé na falta dos deveres, bem como na reincidência de repreensões. Estas três penalidades poderiam ser executadas pelo Chefe da Repartição na qual estivesse o funcionário a ser punido (desde que a suspensão não ultrapassasse 30 dias). Ainda referente à suspensão, essa era a punição cabível ao funcionário que atestasse falsamente presença, ou ainda se recusasse (sem justo motivo), a prestar serviço extraordinário. A suspensão acarretaria, ao funcionário, a perda das vantagens e direitos decorrentes do exercício do cargo – entendendo, aqui, a retenção salarial. Um desdobre possível à penalidade de suspensão seria a conversão da suspensão em multa, obrigando o funcionário a permanecer trabalhado, porém recebendo somente metade de sua remuneração. Não haveria conversão em casos de reincidência e, no momento de publicação do Estatuto, ainda não existiam regulações acerca da multa, que seriam organizadas em lei posterior.

A demissão, penalidade na qual o funcionário tem seu vínculo com o Estado rompido, seria aplicada em casos de abandono de cargo (ausência por trinta dias corridos), *ineficiência ou falta de aptidão para o serviço* (se não houver condição de readaptação), mais de sessenta ausências não justificadas no decorrer de um ano e em casos de aplicação indevida de dinheiro público. Ainda estavam previstas doze situações em que o funcionário poderia ser demitido a bem do serviço público, a saber:

Art. 218 – Será aplicada a pena de demissão a bem do serviço público do funcionário que:

I – fôr convencido de incontinência pública e escandalosa, de vício de jogos proibidos, ou de embriaguês habitual;

II – praticar crime contra a ordem e a administração pública, a fé pública e à Fazenda Estadual, ou qualquer outro previsto nas leis relativas à segurança e à defesa nacional;

III – revelar segredos de que tenha conhecimento em razão do cargo, desde que o faça dolosamente e com prejuízo para o Estado ou particulares;

IV – praticar insubordinação grave;

V – praticar em serviço ofensas físicas contra funcionário ou particular, salvo se em legítima defesa;

VI – lesar os cofres públicos ou delapidar o patrimônio do Estado;

- VII – receber ou solicitar propinas, comissões, presentes ou vantagens de qualquer espécie;
- VIII – pedir, por empréstimo, dinheiro ou quaisquer valores a pessoas que tratam de interesses ou o tenham, na repartição ou estejam sujeitos à sua fiscalização;
- IX – exercer advocacia administrativa;
- X – violar as proibições consignadas no artigo 203;
- XI – fôr condenado pela prática de crime a que seja cominada a pena de reclusão.

No Capítulo destinado às Penalidades, também são apresentadas situações em que a aposentadoria ou disponibilidade pudesse ser cassada, a impossibilidade de exoneração a pedido enquanto corre processo administrativo e a prescrição das ações disciplinares. É explicitada ainda a necessidade de constar no assentamento individual todas as penas impostas ao funcionário.

O Capítulo IV do Título III refere-se ao Processo Administrativo e é o Capítulo mais longo do Estatuto, abrangendo os artigos 225 a 266. De início, é reafirmada a corresponsabilidade daquele que deixa de comunicar ações ilegais e a condição de realização de processo administrativo anterior à demissão (tanto de servidores estáveis quanto não-estáveis). O Capítulo sistematiza e organiza, em quarenta e um artigos, as etapas que compunham os Processos Administrativos, regulamentando a instauração de Comissão específica para analisar o caso (e seus critérios e condições de participação), o percurso no decorrer e no encerramento do processo, etapas específicas para casos administrativos e criminais, situações que implicam na nulidade do processo. É interessante observar uma ferramenta do Poder Executivo transpassado por mecanismos de operação do Poder Judiciário.

A Prisão Administrativa e a Suspensão Preventiva ocorreriam como punição ou como etapa do processo administrativo, respectivamente. O Art. 267 apresenta as condições para que se houvesse *prisão administrativa*: ela ocorreria sobre “responsáveis por dinheiros e valores pertencentes à Fazenda Estadual” que desses tivesse se apossado, e não deveria exceder noventa dias. A Suspensão Preventiva, Art. 268, aconteceria durante processo administrativo, a fim de melhor averiguar as faltas cometidas e estipulada inicialmente em até trinta dias, prorrogáveis por mais noventa. Entretanto, os artigos 269 e 270 apresentam a manutenção parcial de direitos do funcionário: seria retido um terço (1/3) de seu salário, tendo o funcionário direito à diferença de vencimento e contagem de tempo de serviço em que ficou afastado caso o processo administrativo que origina a prisão ou suspensão resultasse somente em advertência, repreensão ou multa. Também, a diferença de vencimento e contagem do

tempo de serviço seriam aplicadas em caso de tempo de suspensão ou prisão excedente àquele originalmente aplicado.

Ainda, ações que resultassem em prejuízo à Fazenda Estadual eram de responsabilidade do funcionário que o provocou, tenha sido por dolo, negligência, imprudência, imperícia ou omissão. As Responsabilidades são o assunto do Capítulo II, tanto suas causas quanto as consequências cabíveis.

Art. 204 – O funcionário é responsável, por todos os prejuízos que causar à Fazenda Estadual, por dolo, negligência, imperícia ou omissão.

Parágrafo único – Caracteriza-se especialmente a responsabilidade:

I – pela sonegação de valores ou objetos confiados à sua guarda ou responsabilidade, ou por não prestar contas, ou por não às tomar, na forma e no prazo estabelecido nas leis, regulamentos, regimentos, instruções e ordens de serviço;

II – pelas faltas, danos, avarias e quaisquer prejuízos que sofrerem os bens e os materiais sob sua guarda ou sujeitos ao seu exame ou fiscalização;

III – pela falta ou inexatidão, das necessárias averbações nas notas de despacho, guias e outros documentos de receita, ou que tenham com elas relação; e

IV – por qualquer diferença de cálculo ou redução contra a Fazenda Estadual.

Os artigos seguintes, 205 a 208, apresentam as condições de devolutiva dos montantes financeiros que foram prejudicados, podendo ser pagos tanto de uma só vez quanto descontado do vencimento, em diferentes situações no texto explicitadas – entretanto, mesmo com a devolutiva dos valores, o funcionário continuaria sujeito às responsabilidades civis ou criminais, sendo averiguado através de processo administrativo. Ainda, no caso de diferença de cálculo e sem que fosse considerado um ato de má fé, poderiam ser aplicadas ao servidor penas de repreensão e/ou suspensão. Em caso de designar a terceiros as atribuições de serviços que venham a implicar em prejuízo, o funcionário que deveria ter executado o serviço também seria responsabilizado.

As *Disposições Finais e Transitórias* encerram o Estatuto do Funcionário Público Civil estadual e apresentam, em dezenove artigos, elementos e explicitações acerca da experiência laboral que não foram tratados no decorrer dos Capítulos. A relação com a legislação anterior ao Estatuto aparece nos artigos 271, 282, 284, 285 e 286, versando respectivamente sobre a inclusão de cargos extranumerários e Funções Gratificadas ao Estatuto, garantia da manutenção de Direitos e Vantagens já estabelecidas, a contabilidade em

tempo de serviço de férias até então não usufruídas, bem como a revisão de excesso de faltas de acordo com o que era anteriormente previsto e também aposentadoria por Mal de Adisson.

Direitos e vantagens não mencionados anteriormente aparecem nessa sessão, como é o caso da concessão de bolsas de estudo para aperfeiçoamento e a formalização do Dia do Funcionário Público (artigos 280 e 288). De forma oblíqua, o benefício do funcionário interino aprovado em concurso público de ter preferência para nomeação (Art. 283). Ainda, entre o direito trabalhista e a garantia burocrática, o não recolhimento de nenhum tributo estadual referente à documentação necessária em serviço sobre a remuneração ou vantagens pecuniária do funcionário (Art. 278).

Informações burocráticas são também apontadas na última etapa do Estatuto, nos artigos 272, 274, 276, 277, 281, 287, 289. Tais artigos apresentam informações sobre desconto para o Instituto de Previdência em caso de contribuição do funcionário a outro instituto equivalente, caderneta individual de identidade profissional, contagem dos prazos apresentados em dias corridos, proibição do desvio de função e casos de chefia e comissões legais, manutenção da estabilidade original em casos de funcionários estaduais, federais ou municipais a serviço do estado. Nessa mesma perspectiva, os gastos provocados pelo Estatuto estariam vinculadas a verbas próprias do orçamento vigente e a publicação do Estatuto faria entrar em vigor.

Dois artigos retomam a problemática da intersecção entre o público e o privado: o Artigo 273 traz a proibição de trabalhar sob ordens diretas de parentes até segundo grau; entretanto, excetuavam-se situações de “função de imediata confiança e de livre escolha [...]”. Acerca da família do funcionário, seriam considerados, para os devidos fins, o cônjuge, os filhos e outras pessoas que vivessem sob seus rendimentos, devendo explicitar todos os integrantes no assentamento individual.

Ainda, o Artigo 279 chama a atenção por ir, aparentemente, na contramão dos Deveres e Ações Disciplinares anteriormente apresentados: nesse artigo, exime de penalidade o funcionário que atribuisse ofensas em documentos escritos, cabendo ao superior do respectivo funcionário mandar riscar o que viesse a ser encontrado.

A partir da leitura e da análise do estatuto que abrangia os funcionários civis estaduais, percebe-se a permanência, ao longo do texto, de formas de proteção do próprio Estado: forma de cálculo de tempo de serviço, deveres do funcionário, formas de punição, procedimentos burocráticos dos processos administrativos e punitivos realizados sobre os funcionários são

modos de determinar as condições e possibilidades de agência dos trabalhadores vinculados ao estado sul-rio-grandense. A afirmação de categorias sobre o modo de estar e ser funcionário estadual apontavam para limites na agência dos indivíduos e coletivos componentes do Estado. É perceptível também a preocupação em explicitar procedimentos burocráticos possíveis no interior do Estado, pautando os agentes e instâncias de suas realizações e afirmando as condições de atuação dos agentes através das práticas legítimas do Estado. A possibilidade e as formas de constituir carreira no funcionalismo público são expressas de forma genérica, de modo a encaixar as diferentes funções em seu texto. É demarcada também a constituição estatal como pautada por uma ideologia burguesa, perceptível pelas punições mais severas serem destinadas àqueles que se utilizam da máquina pública para obter capital – em detrimento, por exemplo, de uma realização do trabalho público que não fosse pautado pelo serviço ao cidadão. Os atravessamentos entre a vida particular e a vida pública dos funcionários apareciam demarcadas pelo registro familiar, vantagens e desvantagens pautadas pelo casamento, bem como o controle sobre a conduta pública do indivíduo.