



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LILLIAN AUGUSTE BRUNS CARNEIRO

A PROFESSORA PRIMÁRIA
E AS OPERAÇÕES DE VALORIZAÇÃO/DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL
NOS ANOS 1920-1930

Rio de Janeiro

2010

LILLIAN AUGUSTE BRUNS CARNEIRO

**A PROFESSORA PRIMÁRIA
E AS OPERAÇÕES DE VALORIZAÇÃO/DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL
NOS ANOS 1920-1930**

**Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do
título de Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Libania Nacif Xavier

Rio de Janeiro

2010

LILLIAN AUGUSTE BRUNS CARNEIRO

**A PROFESSORA PRIMÁRIA
E AS OPERAÇÕES DE VALORIZAÇÃO/DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL
NOS ANOS 1920-1930**

**Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como parte dos
requisitos necessários à obtenção
do título de Mestre em
Educação.**

Aprovada em _____.

Orientadora: Prof.^a. Doutora Libânia Nacif Xavier – UFRJ

Prof.^a. Doutora Irma Rizzini – UFRJ

Prof.^a. Doutora Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi – UERJ

DEDICATÓRIA

**À Andréa, Olga e Thais,
professoras primárias
com muito orgulho**

In memoriam

**à Professora Vanda Verani,
com quem aprendi a construir
um caderno de plano de aula**

AGRADECIMENTOS

Obrigada, Vitor, Mário, Ubirajara, Marcos, Júlia, Fernanda, Talita, Rodrigo, Carolina, Flávia, Suelen e tantos outros alunos tão queridos, por terem me ensinado muito mais do que eu a vocês.

Obrigada, Ana Cristina, Maria Helena, Sueli, Andréa, Morá Irene, Morá Suel, Morá Adalgisa, Lunimar, Ana Paula, Alba, Cristina Santos, Cristina Raupp, Mariinha, D. Célia (*in memoriam*) e tantas outras professoras companheiras, por terem me ensinado, pelo exemplo, o significado do magistério.

Obrigada, Jacira, comadre, amiga, irmã de luta pela causa da educação, por ter me ensinado a “ler” a alma dos meus alunos e alunas. A luta continua, companheira!

Obrigada, Professora Libânia, por ter abraçado esse projeto de maneira tão completa e por me ensinar a diferença entre uma escrita *apaixonada* de uma escrita *acadêmica*.

Obrigada, Professoras Ana Maria Magaldi e Alessandra Schueler, por terem me recebido de maneira tão afetuosa em sua classe e por me incluírem em debates tão intensos.

Obrigada, Heloísa, por ter me apresentado ao CEMI.

Obrigada, Sonia, por ter sido minha primeira leitora e crítica literária.

Obrigada, Gisela, minha irmã, pelos seus intermináveis “sim” às minhas necessidades.

Obrigada, Ricardo, meu irmão, por ter proporcionado a mim e a minha família condições de sobrevivemos a tantos vendavais.

Obrigada, Gabriella, Sofia e Saskia, cunhada e sobrinhas queridas, por tornarem minha vida muito mais colorida com seus beijos, abraços e desfiles de fantasia.

Obrigada, Zezé, marido e companheiro, por ter me amado sempre e de maneira tão completa.

Obrigada, João Ricardo, filho amado, presente de Maria. Como cantam os Tribalistas: “seus pés me abrem o caminho, eu sigo e nunca me sinto só¹.”

1 Trecho da música “Velha infância”. Composição: Arnaldo Antunes/ Carlinhos Brown/ Marisa Monte

RESUMO

CARNEIRO, Lillian Auguste Bruns. A professora primária e as operações de valorização/desvalorização profissional nos anos 1920-1930. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro .

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar as operações de valorização/desvalorização da professora primária nos discursos formulados pelos educadores responsáveis pela profissionalização dessa categoria na capital federal (RJ), durante a década de 1920-30. Tomamos como fontes prioritárias os discursos e as propostas políticas dirigidas ao magistério primário e produzidos por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que atuaram nas políticas dirigidas ao magistério no Distrito Federal, no período de 1920-1930, na cidade do Rio de Janeiro. As análises serão feitas sob a ótica da história cultural, o que nos levou a tratar os discursos, textos e imagens produzidos à época como representações da sociedade e, ao mesmo tempo, como instrumentos que operam a construção de sentidos que são apropriados pela sociedade, ora reforçando, ora atenuando certas características atribuídas às professoras primárias no contexto em tela. Analisamos algumas cartas trocadas entre esses intelectuais, além dos discursos proferidos em conferências e em solenidades de formatura, bem como os documentos produzidos pelos gestores, tais como o livro de registro de correspondências trocadas entre os Diretores da Escola Normal e da Escola Primária de Aplicação do Instituto de Educação, e, ainda, o impresso *Arquivos do Instituto de Educação*. Julgamos serem tais materiais de riquíssimo conteúdo, pois foram (e ainda são) documentos que, ao *monumentalizarem* a função da professora primária, muitas vezes acabaram por promover a sua desvalorização.

Palavras-chave: professora primária – profissão docente – história da educação

ABSTRACT

CARNEIRO, Lillian Auguste Bruns. Primary school teachers and counterproductive attempts to emphasize their positive status in society during the years 1920-1930. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro .

The present research analyzes the various and often unsuccessful attempts to address the role of elementary school teachers, using as reference speeches made by professional educators responsible for that category in then Brazil's federal capital (Rio de Janeiro) during the years 1920-30. As main sources of information are speeches and policy proposals aimed at the elementary teaching which were produced by Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira and Lourenço Filho, who were key actors in charge of elementary education policies in Rio de Janeiro during that period. The reviews take into consideration the cultural background of that period, and therefore all speeches, texts and images produced at the time must be seen as reflections of society, like instruments used to construct the appropriate meaning for their reality, either by reinforcing or lessening specific characteristics attributed to schoolteachers in that particular period. The research examines letters exchanged among these intellectuals, as well as speeches at conferences and graduation ceremonies, and the documents produced by school principals, such as the letters exchanged between the heads of both Elementary and High Schools under the direct management of Instituto de Educação (Teachers' Preparation Institute), and also the publication "Arquivos do Instituto de Educação" ("Education Institute Files"). These sources proved an excellent research material and provided the necessary basis to conclude that, even though the educational establishment of that period tried to glorify the role of elementary school teachers, it mostly failed in their attempt and often ended up debasing their work and status in society.

Keywords: elementary school teacher - teaching profession - history of education

ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1- Fotografia do termo de abertura do Livro de Correspondência da Escola de Educação – p. 81

Ilustração 2 – Fotografia do ofício nº. 1, expedido em 6 de março de 1931 pela Diretora da Escola de Aplicação do Instituto de Educação, Prof.^a Haydée Vianna Fiuza de Castro. - p. 83

SIGLAS

| | |
|------------------|--|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CAP/ISERJ | Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEMI | Centro de Memória Institucional do Instituto Superior de Educação |
| FAETEC | Fundação de Apoio à Escola Técnica |
| IPHAN | Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional |
| ISERJ | Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PI | Professor Um : professor dos anos iniciais da Educação Básica |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca da Escola |
| UDF | Universidade do Distrito Federal |
| UB | Universidade do Brasil |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I | |
| A PROFESSORA PRIMÁRIA COMO OBJETO DE ESTUDO | 23 |
| 1.1 - O que dizem as publicações científicas sobre a identidade e a profissionalização de professores para o magistério dos anos iniciais | 23 |
| 1.1.1- Identidade e Formação Docente – 1990-96 | 24 |
| 1.1.2 - A Profissão Docente nos Periódicos | 26 |
| 1.1.3 - Identidade e Formação Docente – ANPEd 2008 | 27 |
| 1.1.4 - A Docência no Banco de Teses da Capes | 28 |
| 1.1.5 - A Feminização do Magistério Primário | 30 |
| CAPÍTULO II | |
| O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO COMO PROFISSÃO | 34 |
| 2.1- A docência como profissão | 34 |
| 2.1.1 - O que caracteriza a docência como profissão? | 35 |
| 2.1.2 – Magistério primário: carreira feminina | 44 |
| 2.2. A feminização do magistério primário na história da educação brasileira | 46 |
| CAPÍTULO III | |
| A PROFESSORA PRIMÁRIA NOS DISCURSOS AUTORIZADOS | 56 |
| 3.1 -Breve nota sobre o Instituto de Educação do Distrito Federal (atual ISEJ) | 58 |
| 3.2 -Fernando de Azevedo: entre valorização profissional do professor primário e a legitimação de seu projeto de reforma educacional | 61 |
| 3.3 - Anísio Teixeira e as funções do “mestre de amanhã” | 69 |
| 3.4- Lourenço Filho: <i>Há uma vocação para o Magistério?</i> | 75 |

| | |
|--|-----|
| CAPITULO IV | |
| AS PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO CONTEXTO DOS ANOS 1930-40 | 80 |
| 4.1 - O <i>cotidiano</i> da Escola Primária do Instituto de Educação | 81 |
| 4.2 - Os <i>Arquivos</i> do Instituto de Educação | 89 |
| 4.3 - O que pensam as normalistas? | 92 |
| | |
| CAPITULO IV | |
| AS PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO CONTEXTO ATUAL | 100 |
| | |
| CONCLUSÃO | 110 |
| REFERÊNCIAS | 115 |
| ANEXOS | 124 |

INTRODUÇÃO

Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola.

Paulo Freire (1994)

O recorrente discurso de que a salvação de todas as mazelas da sociedade passa, obrigatoriamente, pela educação, lança uma forte luz sobre o (a) professor (a), seja da educação básica, do ensino médio ou universitário. A citação de Paulo Freire que abre este estudo, demonstra o quanto confiamos nesse poderoso meio para garantir o desenvolvimento da nossa sociedade. Esperamos que, garantindo a educação dos nossos jovens, eles sejam capazes de retribuir este investimento promovendo grandes ações sociais, produzindo ou aplicando pesquisas científicas e tecnológicas. E, quando isso não acontece, todos os olhares se voltam para aquele que é o responsável pela transmissão da cultura socialmente difundida: o *professor*.

Numa primeira leitura, a citação referida pode suscitar esse questionamento, mas também pode ser entendida como um alerta pela valorização de uma das ferramentas que mais contribuem para a transformação da sociedade. E seria, mais uma vez, o professor um dos profissionais responsáveis por essa ação.

As ações de melhoria da educação básica propostas pelo governo costumam ter o caráter prescritivo, quando dirigidas aos professores. A interpretação dos dados estatísticos das turmas de alunos do 5º ano (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental sobre seu nível sócio-econômico)¹, aponta para “enormes diferenças entre escolas que atendem a estudantes com o mesmo NSE. Como tais escolas pertencem à mesma rede [...] fica claro que as políticas e práticas de cada escola podem fazer muita diferença no aprendizado de seus alunos” A propaganda veiculada na mídia tende a tratar o professor da educação básica como um profissional que precisa ser tutelado. E, quando essa análise recai sobre a atuação da professora primária², costuma apresentar elementos da linha de pensamento da submissão

¹ Dado coletado por meio da publicação oficial do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica (PDE, Prova Brasil, 2009, p.10).

² Mesmo não sendo o termo “professora primária” aplicado no contexto definido pela atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/1996), decidimos empregá-lo nessa pesquisa por ser, ainda hoje, termo utilizado para referir-se

feminina e sua função doméstica, incorporando tais características essenciais ao desempenho da sua função profissional. Argumentos que apontam as habilidades maternas como: instinto materno, carinho, amor, docilidade, compreensão, paciência, meiguice e abnegação são apresentados como pré-requisitos necessários para que as professoras garantam um bom desempenho escolar aos seus alunos, e aí são ancoradas as possíveis ações que garantirão sucesso aos planos de desenvolvimento educacional.

Temos como certo que a carreira profissional do magistério primário assim como a sua imagem social são resultados de uma construção histórica. Consideramos também que, ainda hoje, a opção pela profissão do magistério se encontra cercada de tabus e estereótipo³. No contexto social brasileiro, a professora primária vem sendo alvo de discursos depreciativos que acabam, de certa forma, desqualificando a sua imagem e, por conseguinte, a sua atuação profissional. Essas profissionais, especialmente quando mulheres (que constituem a sua maioria) são apontadas como *professorinhas* ou *tias*, termo que tende desqualificar a sua formação acadêmica, revelando um desejo de aproximá-la a um nível familiar, em substituição da figura materna e enfraquecendo a dimensão profissional de sua atuação, por desconsiderar o diferencial proporcionado por sua formação acadêmica.

Em situações de um dia-a-dia escolar, é comum observar um tratamento quase familiar e dependente, estimulado pelas famílias em relação às professoras da educação infantil e ensino fundamental. A tendência é construir um status familiar em torno dessa profissional levando à substituição do seu próprio nome pelo termo afetivo *tia*. A *tia*, então, desprovida de sua característica profissional, passa a ser alguém confiável, com quem se pode deixar as crianças, desde que se mostre neutra por um lado e terna por outro. É comum que a fala da *tia* seja encarada de maneira não-profissional; as atividades de que as crianças participam nos primeiros anos de escolarização são apenas *brincadeiras* e, sendo assim, destaca-se apenas a dimensão afetiva e a competência para cuidar, desconsiderando a dimensão profissional e a competência cognitiva do trabalho docente. Se as ações realizadas na escola são, então, desvalorizadas, aquelas que as promovem também o são. As crianças vão à escola para brincar e a *tia* está lá apenas para *tomar conta*.

Trabalhando como supervisora educacional há 15 anos, tenho lidado com a situação

à professora que atua nas séries iniciais da educação básica.

³ Existem várias publicações que tratam dos tabus acerca do magistério. A título de exemplo, citamos publicação de Lourenço Filho, datada de 1928, o ensaio de T. Adorno (2000) e Bueno et al (2003)

descrita em meu cotidiano. E foi em razão do desconforto que sinto diante dessa situação que defini o objeto e os objetivos da presente pesquisa.

O objeto desta pesquisa é a professora primária e a questão que pretendo analisar se remete as operações de valorização/desvalorização dessa profissional. A escolha do período analisado cobre as décadas de 1920-30 e deve-se à própria dinâmica da carreira do magistério no Rio de Janeiro, representada pelos movimentos de reforma da instrução pública do Distrito Federal identificados nos discursos *sobre* e nos discursos *dirigidos* às professoras primárias, bem como pelos ideais da Escola Nova. Destacam-se, neste cenário educacional, as formulações de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que dirigiram reformas da Instrução Pública na cidade do Rio de Janeiro nesse período e do professor Lourenço Filho, diretor do Instituto de Educação no ano de 1932, o qual também lecionou para classes de normalistas desse Instituto na década pesquisada.

Esses intelectuais se envolveram em verdadeiras campanhas pela profissionalização docente no Brasil. Converging em alguns aspectos e divergindo em outros, eram aliados no que tange à defesa de um projeto de modernização da educação, por meio da organização da carreira da professora primária no ensino público. Para tanto, produziram e deram ampla publicidade a um conjunto de discursos que visavam legitimar seus feitos e ideias, reservando às professoras um lugar no processo de construção da nação brasileira.

Ao estabelecerem um conjunto de regras – de admissão no serviço público, de comportamento moral e de valorização social para definir um perfil às professoras primárias – esses intelectuais acabaram forjando uma imagem que lhes atribuía valores de cunho social, ético e moral. Por outro lado, aquilo que fugisse a tais regras tendia a ser interpretado como desvalor.

Todas essas questões chamam a nossa atenção para a relevância do tema da valorização / desvalorização da professora primária, demonstrando que existem aspectos ligados às condições de trabalho, associados à construção de interpretações e discursos que interferem na representação social de imagens e de tabus acerca do magistério primário. Conhecer os processos de construção simbólica que ainda hoje cercam as imagens (re) produzidas em torno dessa profissional, veiculadas através dos discursos de paraninfo, orientações e instruções didáticas e das argumentações dos educadores presentes na Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal e no movimento da Escola Nova são objetos

passíveis de serem (re) visitados e podem oferecer mais da percepção da identidade daquelas que, imbuídas de uma missão quase sacerdotal, investiram suas energias e seus conhecimentos, no desenvolvimento de sua profissão, moldando o perfil da professora primária.

Nossa intenção é a de observar como se deu a produção de argumentos que incidiram sobre a valorização /desvalorização do magistério primário, examinando sua presença e efeitos nos discursos de educadores que ocuparam postos de relevo em um período-chave da história da educação. A análise histórica da produção e difusão de representações de um ideal feminino pelo campo educativo deverá ser feita para que encontremos algumas possíveis respostas para a construção desses argumentos.

Nesta pesquisa, nosso principal objetivo é identificar a presença de operações de valorização e a desvalorização no processo de inserção da professora primária no contexto social e profissional bem como nos discursos formulados pelos educadores responsáveis pela profissionalização dessa categoria no Brasil, durante a década de 1920-30. Tomamos os discursos e as propostas políticas dirigidas à profissionalização do magistério primário, produzidos por intelectuais que atuaram nas políticas dirigidas ao magistério no Distrito Federal, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho no período de 1920-1930, na cidade do Rio de Janeiro. Observamos os argumentos que convergem para a valorização e/ou desvalorização desse profissional. Contextualizamos tais discursos, tendo em vista as concepções político-pedagógicas de seus formuladores, bem como a posição por eles ocupada no âmbito das lutas concorrenciais que pautaram a configuração do campo educacional no contexto em questão, na tentativa de elucidar as motivações presentes nas ações e nos discursos de valorização/desvalorização das professoras; identificar as ações políticas que trataram de construir a imagem da professora primária como símbolo cultural e que contribuíram para justificar a feminização da profissão.

A pesquisa se situa no âmbito da história da educação e procura reconstruir aspectos da institucionalização da profissão docente no Brasil. O ponto de partida assumido para a construção da história dessa profissão se localiza nos primórdios da 1ª República em paralelo à própria história da construção da nação⁴, até os primeiros anos do Estado Novo, momento

⁴ Nas duas primeiras décadas do século XX, nosso país passou por várias transformações que apontavam para uma modernização de nossa vida política, social e cultural. Politicamente, vivia-se o período de estabilização do regime republicano com a hegemonia de dois Estados da federação: São Paulo e Minas Gerais, dando início a política historicamente conhecida como “política café-com-leite”.

que se tornou um solo fértil para a produção de discursos que exigiam das professoras uma participação atuante e responsável pela constituição da identidade social brasileira.

Importa esclarecer que a abordagem que pretendemos fazer **não** se enquadra no âmbito da análise literária tampouco da chamada *análise de discurso*. Também não pretendemos desenvolver uma abordagem filosófica, centrada nas análises de retórica ou da análise psicológica da construção da imagem social da professora. Em nossa pesquisa, os discursos serão abordados segundo a perspectiva da história intelectual, que entende que os textos (os quais materializam os discursos) são produtos da maneira de pensar de uma época, cuja tendência a construir um saber coletivo desenvolvido no cotidiano das relações sociais exerce forte influência na construção individual das representações. A pesquisa também não se afasta do entendimento de que os discursos produzidos à época apresentam-se carregados das intenções do autor e das sucessivas leituras que dele foram feitas ao longo do tempo. Para refletir sobre a história cultural e a história da profissão docente do ensino primário no Brasil, buscamos conceitos e métodos em Roger Chartier (1995) e Jacques Le Goff. (1996) demonstrando que as construções discursivas podem promover operações de *monumentalização do documento*. Em outras palavras, as perspectivas de legitimação / deslegitimação de determinadas experiências históricas podem dar lugar a operações simbólicas que convergem para a transformação de certos agentes (como os professores) ou experiências históricas (como uma greve ou uma medida governamental) em monumentos que devem ser retidos e qualificados segundo uma dada versão. Isso quer dizer que os discursos dos educadores em questão não são neutros e, portanto, podem e devem ser analisados no intuito de ajudar a esclarecer os processos de construção simbólica que, ainda hoje, cercam as imagens (re) produzidas em torno ao magistério primário.

A nossa pesquisa pretende ajudar a esclarecer tais processos veiculados através das ideias e argumentações dos educadores que estiveram presentes na Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal e no movimento da Escola Nova. São eles:

- Fernando de Azevedo, que, após a brevíssima passagem do professor Renato Jardim na direção da Instrução Pública do Distrito Federal, assume o cargo no período entre 1926 a 1930, quando concebeu, defendeu e realizou seu projeto de reforma de ensino. A reforma teve como ponto importante a profissionalização do magistério primário, voltando-se tanto para a formação como o ingresso na carreira.. A construção do edifício da Rua Mariz e Barros,

destinado a abrigar a Escola Normal, acontece em sua gestão, pois a modernização do ensino estaria ligada diretamente com a formação do professor.

- Anísio Teixeira, que exerceu o cargo de Secretário da Educação do Rio de Janeiro em de 1931 a 1935, quando realizou uma ampla reforma na rede de ensino, integrando o ensino da escola primária à universidade. Em 1935, criou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Sua preocupação em profissionalizar o magistério é sensível em seus escritos. Estabelece a diferença entre as finalidades culturais e profissionais dos institutos garantindo, dessa forma, uma formação profissional para o magistério integrada e voltada para as ciências e para as práticas essenciais para o exercício da profissão.
- Lourenço Filho, que exerceu, na capital federal, as funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos e de diretor do Instituto de Educação no período de 1932 a 1937. Autor de obras como *“Introdução ao Estudo da Escola Nova”*, Coleção: Biblioteca de Educação, com uma tiragem de aproximadamente 12.000 livros em 1930 e de 3.000 exemplares em 1978, sendo essa sua última tiragem.

As análises do período da história da educação abordada pela pesquisa serão feitas sob a ótica da história cultural, ou seja, entendendo que a história cultural é uma vertente, procuramos tratar os textos e imagens como representações produzidas na vida social. A pesquisa apresentará expressões sociais que, aparentemente descompromissadas, foram produzidas nos discursos dos intelectuais envolvidos com a formação da professora, mas que, de fato, devem ser levadas em consideração ao analisar tais fontes.

A produção intelectual daqueles que participaram da reforma da instrução pública do Distrito Federal: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira e da influência de Lourenço Filho, que atuou diretamente ao lado das professorandas do Curso Normal do Instituto de Educação, contém pareceres e propostas de formação do corpo docente que muito revelam quando questionados sobre a imagem esperada da professora primária e da sua missão de educadora e formadora de uma nova massa de indivíduos preparados para uma nova sociedade de trabalhadores. Analisaremos as cartas escritas e trocadas entre esses intelectuais⁵, as quais abordam a formação do professor bem como as reformas pretendidas no curso normal; discursos em conferências; oração proferida em solenidade de formatura de professores e

⁵ As cartas analisadas encontram-se disponíveis na bibliografia de PENNA(1987) e VIDAL (2000)

professoras; livro de registro de correspondências trocadas entre os Diretores da Escola Normal e Escola Primária de Aplicação do Instituto de Educação. Julgamos serem tais materiais de riquíssimo conteúdo, pois foram (e ainda são) documentos que monumentalizam a função da professora primária.

Ao considerar os aspectos da história cultural dentro da história da educação que, segundo Falcon (2006,p.333) propõem-nos o “reconhecimento de uma outra dimensão ou característica inerente à realidade histórica: a dimensão cultural”., procuraremos compreender as representações simbólicas, construídas em torno da reprodução da imagem da professora primária como construtora da nação, estandarte de retidão e personificação da heroína da república. Somente pelo aprofundamento dos discursos vinculados a sua constituição como profissional da educação, é que poderemos favorecer as condições para análise da profissionalização da função do magistério primário que instituiu suas funções e que, muito provavelmente, iam além das suas possibilidades reais. Nesse sentido, o contexto em que se inserem nossas análises será melhor compreendido pela observação das temáticas que o compõem na perspectiva de uma historiografia cultural.

A pesquisa procurará compreender e analisar os documentos que monumentalizaram a atuação da professora primária, trazendo para o campo de observação a memória da sociedade que constituiu esses documentos. Sabemos que esses documentos não são inócuos e que é preciso considerar o espaço político onde foram construídos. Os efeitos duráveis que a construção do documento/monumento exerce no campo simbólico atribuem certas qualidades às professoras primárias e contribuem para a aceitação das mesmas pela sociedade no passado e, também para a atualização da sua imagem no presente.

Em seu texto *Documento/Monumento*, Jacques Le Goff expõe uma possível diferença entre monumentos linguísticos e documentos comuns. Segundo Le Goff (1996, p.544-545):

Os primeiros (documentos linguísticos) respondem a uma intenção de edificação, ‘no duplo significado de elevação moral e de construção de um edifício’, enquanto que os segundos (documentos comuns) respondem ‘apenas às necessidades da intercomunicação corrente’ [...] o que transforma o documento em monumento: a sua utilização pelo poder.

De acordo com Chartier (1995, p.16) o principal objeto da historia cultural é: “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Para tanto, devemos considerar o conjunto da

produção intelectual e cultural dos educadores que participaram do movimento da Escola Nova, buscando estabelecer relações entre os acontecimentos da época e das imagens que usaram para explicar o conceito empregado para formar a professora primária. As estratégias de profissionalização do magistério acionadas pelos reformadores da Instrução Pública do Distrito Federal, no período assinalado, deixa-nos ver as dinâmicas específicas do campo político e educacional que serviam de pano de fundo na época.

A construção da identidade da professora primária como parte da construção da identidade nacional, tema abordado por Müller (1999), remete-nos à equação da formação da ideia de *construtora da nação*. Dessa forma, a função da professora monumentaliza-se, devendo-se a ela a formação dos novos hábitos, valores e deveres que constituirão a nação brasileira, tornando-se, então, a sua missionária. As atitudes mentais produzidas pela sociedade que se formam em torno dessa missionária, refletirão valores e sentimentos que tratarão de projetar imagens idealizadas sobre a missão e o ofício realizado por esta docente. Cabem, então, em nossa análise, os aportes da história das mentalidades apresentada por Le Goff (1976) cujos elementos culturais e de pensamento inseridos no cotidiano e não percebidos pelos indivíduos serão constitutivos dos mecanismos de valorização/desvalorização da professora primária.

Segundo Pesavento (2008), a abordagem pela historiografia cultural pode ser compreendida pela representação de uma ideia que ocupou o espaço de algo que anteriormente estava lá, ou seja: “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença”. (p.40)

A caracterização do magistério primário como espaço naturalmente feminino também age como pano de fundo para a sustentação do discurso das construtoras da nação. É possível identificar a monumentalização do discurso da *maternal vocação da mulher ao magistério* como um argumento para justificar a sua permanência nesta profissão. O processo constitutivo da sua identidade tem como fonte os discursos que eram vinculados à época e que se intensificaram durante o processo de monumentalização da atividade educadora. Como nos diz Pesavento (2008, p.41), aquilo “que tem o poder de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de

forças”. Pensar no papel da professora primária e naquilo que se constituiu em torno dessa profissional é procurar entender as variáveis que agiram sobre essa representação. É reconhecer que as mulheres foram impelidas para este trabalho por estar associado diretamente à tarefa feminina. Porém, como uma manobra de libertação, a mulher que assume a carreira do magistério como opção profissional procurará transgredir as regras impostas socialmente e passará a exercer seu direito de *ir-e-vir*, ingressando em espaços de estudo e de produção acadêmica, antes reservado aos homens.

As estratégias de profissionalização do magistério, acionadas pelos diretores da Instrução Pública no Distrito Federal (Xavier, 2007), acabam por propiciar mecanismos que levam à reconstrução nacional via renovação do ensino, apontando as instituições de ensino superior como espaço formador da classe docente do país. Uma proposta mais técnica e com bases científicas seria necessária para a formação docente. Esta professora agora tem condições de desejar ocupar cargos, no magistério, mais elevados e de maior notoriedade na carreira do magistério (Demartini, 2002). Porém, o caminho para o reconhecimento da sua capacidade intelectual e profissional ainda está por vir.

A pesquisa fará, também, uso do conceito de *representação social*, ideia constituída pela psicologia social para compreender o comportamento e o pensamento individual agrupados em uma representação coletiva. O conceito de *representação social*, ou seja, a verbalização das concepções que o indivíduo tem do mundo que o cerca será usado em nosso estudo para compreendermos a configuração da imagem social da professora primária, cujas bases afetivas propiciaram a construção do *mito* em torno da profissão. Essa imagem, construída socialmente, caracteriza uma forma de representação social e, por ser ao mesmo tempo ilusória, contraditória e *verdadeira*, pode ser considerada matéria-prima para nossa análise do social e também para a ação pedagógico-política de transformação devido a sua forma de retratar a realidade da época estudada. É importante observar que as representações sociais não conformam a realidade e seria ilusão tomá-las como verdades científicas, reduzindo a realidade à concepção que os atores sociais fazem dela. Segundo Jorge Lyra (2002, p.2), os “significados são repassados através de um processo de comunicação socializada. Assim as normas, regras e concepções da sociedade vão sendo internalizadas pelo sujeito”. De acordo com esse autor, a representação social caracteriza-se como um comportamento observável e registrável, e como produto simultaneamente individual e

coletivo.

Nota-se, nos estudos de Luis Pereira (1969), que a representação social criada em torno do magistério primário aproxima-se muito da representação da maternidade esperada. Seu estudo aponta, dentre outros aspectos, para a “indispensabilidade da formação pedagógica para toda mocidade feminina, pois não há diferença entre o que convém exigir para o exercício do magistério elementar e o que convém exigir para a orientação na criação dos filhos”. (PEREIRA 1969, p.70) O autor afirma que as *adequações do magistério primário ao sexo feminino* remete-se a duas ordens de fatores: àqueles ligados aos traços da personalidade feminina e àqueles ligados à jornada de trabalho facilmente adaptável aos afazeres domésticos.

A pesquisa buscará as diferenças e as aproximações existentes nos discursos produzidos para as professoras das séries iniciais, cuja delimitação da ação e atitude criaram condições para sua materialização em formas pré-estabelecidas que avançam até hoje no espaço e no tempo. Sendo assim, é de grande importância abordar o assunto da construção do *mito* da professora primária sob a perspectiva de como a representação social dessa mulher-profissional se compôs a partir da perspectiva histórica vinculada à época.

O que pretendemos revelar é como as operações de valorização/desvalorização do magistério primário – para além da degradação das condições de trabalho e de remuneração, ocorridas com mais intensidade a partir das décadas de 1950-1960 – também está relacionado com as estratégias discursivas de legitimação das medidas político-institucionais em curso no país, desde as décadas de 1920-1930, as quais incluíram a introdução de mecanismos de racionalização e controle sobre o ingresso e a carreira do magistério primário, assim como se relaciona com a produção de discursos para e sobre o magistério. Entendemos que as estratégias discursivas de valorização do magistério primário, levadas a efeito pelos especialistas ligados ao movimento da escola nova, dentre outros atores, reforçaram a construção de uma imagem idealizada da professora primária: a imagem de construtoras da nação e de preparadoras do futuro do país. Dessa forma, vinculou-se o papel da professora a uma função ambivalente que oscila entre o papel político e uma dimensão quase sagrada, assim como relaciona a profissão docente a um ideal abstrato e supremo. A construção dessa imagem encontrou um solo fértil para sua confirmação simbólica, à época, reproduzindo-se no imaginário social até os dias atuais.

A pesquisa que apresentamos está distribuída em cinco (5) capítulos. O primeiro capítulo faz uma síntese sobre os estudos que abordam a temática da identidade e a profissionalização de professores para o magistério dos anos iniciais, apresentando uma revisão bibliográfica sobre o tema profissionalização do magistério. No segundo capítulo, propomos, a partir do referencial teórico utilizado, a discussão relativa às identidades.

Os documentos oficiais produzidos pelos reformadores, já enunciados em parágrafos anteriores, serão analisados no terceiro capítulo bem como os ofícios expedidos pela Escola de Aplicação do Distrito Federal endereçada ao diretor da Escola Normal e, mais tarde, ao Diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal. No quarto capítulo daremos voz aos discursos produzidos pelas próprias professoras primárias formadas dentro dos moldes da escola nova, a partir das produções publicadas nos Arquivos do Instituto de Educação. O quinto capítulo é dedicado a análise da imagem social da professora no contexto atual, regatando a memória dos discursos produzidos entre as décadas de 1920-30 e encontrando seu eco nos dias de hoje.

Sem a pretensão de esgotar o tema, gostaríamos de dividir com os leitores, um pouco das nossas análises e descobertas a respeito da construção da imagem dessa profissional que ora se vê coberta de louros quando a escola alcança ótimos níveis no *ranking* nacional, ora é responsabilizada pela falência do ensino no país.

Assim, compreender as bases em que se assentaram as operações que promoveram a valorização ou a desvalorização das professoras primárias a partir dos discursos desses intelectuais constitui o objetivo principal deste projeto.

Capítulo I

A PROFESSORA PRIMÁRIA COMO OBJETO DE ESTUDO

Na última década, a agência de formação de professores do Ministério da Educação vem fomentando pesquisas e projetos no campo da formação continuada de professores em exercício. Há, inclusive, um portal no *site* do MEC⁶ exclusivo para a formação em ação de professores da educação básica, com foco na docência das séries iniciais. Nessa página, encontramos propostas pedagógicas voltadas para o planejamento e gestão, visando ao melhor desempenho desse profissional.

A formação para o magistério da Educação Básica, especificamente para as séries iniciais, tem sido foco de estudos recentes e gerado grande produção acadêmica no Brasil e no exterior (Pimenta 1994; Nóvoa 1995; Libâneo 1999; Mello 2000; Perrenoud 2002; Scheibe, 2003 e outros).

Neste capítulo, procuraremos apresentar uma revisão bibliográfica sobre o tema profissionalização do magistério. Para fins de análise, estabelecemos alguns critérios baseados no propósito desta pesquisa que é a questão da valorização/desvalorização da professora primária no período entre as décadas de 1920-30. Alguns *estado da arte* já foram feitos, o que favoreceu nossa pesquisa. Procuramos complementar as informações trazidas por esses estudos e agregamos outros levantamentos, seguindo sempre o eixo norteador do nosso trabalho.

1.1 - O que dizem as publicações científicas sobre a identidade e a profissionalização de professores para o magistério dos anos iniciais.

A produção acadêmica sobre a profissão docente, em particular a da professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tem objetivado discutir os cenários nos quais a atuação dessas profissionais ocorre; os aspectos de produção e circulação de leituras no interior dos cursos de formação e a preparação técnica dos educadores. Discutem-se os efeitos de políticas públicas para a prática de formação e exercício do magistério. Aborda o tema da desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como a desprofissionalização e

⁶ Cf. www.portal.mec.com.br/portaldoprofessor

proletarização do magistério, buscando seus efeitos na prática docente, porém trava-se pouco diálogo com a história da constituição desse profissional.

Tendo em vista a grande quantidade de estudos sobre o tema – *formação e profissionalização do professor da educação básica*- subdividimos nossos levantamentos em seis tópicos assim organizados:

- 1º tópico: apresentamos os resultados já publicados da pesquisa de André e Brzezinski (1999) que tomou como base os artigos publicados em 10 periódicos da área de Educação; as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no país e os balanços dos trabalhos apresentados no GT08 – formação de Professores, 1990-1998;
- 2º tópico: em continuidade ao que foi proposto por André e Brzezinski (1999), porém sem a pretensão de considerar-se um *estado da arte*, procuramos atualizar o levantamento dos artigos publicados em alguns dos periódicos que compuseram a pesquisa inicial, recolhendo informações por meio de pesquisa eletrônica. Os periódicos selecionados foram: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Revista Brasileira de Educação (ANPEd) e Revista Educação e Sociedade (UNICAMP), no período de 2000 a 2006, elegendo aqueles que especificamente trataram do tema formação e profissionalização docente;
- 3º tópico: analisamos o resultado da pesquisa feita ao banco de teses da **Capex**, por meio do *site* oficial, sobre as dissertações e teses produzidas sobre a história da profissão docente nos anos de 1920-30;
- 4º tópico: Os trabalhos apresentados no 31º Encontro da ANPEd/2008, especificamente no GT08 – Formação de Professores.
- 5º tópico: levantamento e seleção de artigos e publicações sobre a feminização da docência.

Desta forma, acreditamos que será possível traçar um quadro geral da produção recente sobre o tema, a partir de balanços já publicados e de alguns levantamentos que fizemos com vista a atualizações e/ou complementar os dados já disponíveis.

1.1.1- Identidade e Formação docente – 1990-96

O estudo sobre o estado da arte apresentado por André e Brzezinski (1999), tomou como base os artigos publicados em 10 periódicos da área de Educação, dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no país e as pesquisas apresentadas

pelo GT:08 - formação de Professores- da ANPEd, cuja periodicidade cobriu o período de 1990 a 1996.

Os periódicos analisados foram: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Tecnologia Educacional, Revista da Faculdade de Educação da USP, Teoria e Educação, Cadernos CEDES, Educação e Realidade, Educação e Sociedade e Revista Brasileira de Educação.

Sobre as dissertações e teses, a autora constatou que o tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de trinta (30) do total das duzentas e oitenta e quatro (284) das dissertações e teses defendidas nos últimos anos e que buscavam observar como o professor construía sua identidade profissional. As outras duzentas e cinquenta e quatro (254) dissertações analisadas apontam para uma preocupação com a avaliação da formação do professor, em especial com os cursos de formação – a modalidade Normal Superior e Pedagogia.

Segundo André e Brzezinski (1999, p.302)

O tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos. Os conteúdos que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão.

Sobre os periódicos analisados, a autora constatou que os temas mais enfatizados estão relacionados com: *identidade e profissionalização, formação continuada, formação inicial e prática pedagógica.*

Ao final da análise das dissertações, teses e periódicos, André e Brzezinski (1999, p.306) concluem que:

...o discurso dos periódicos é bastante ideologizado e politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da formação docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação. Já as dissertações e teses, revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza técnico-pedagógica, deixando em aberto questões mais abrangentes sobre ações políticas de formação.

Sobre a ANPEd, dos setenta (70) trabalhos apresentados pelo GT: 08, observou-se que a formação continuada domina, com vinte (20) dos trabalhos, seguidos de quinze (15) trabalhos sobre identidade e profissionalização docente.

Com base nos trabalhos levantados e analisados por André e Brzezinski (1999), podemos concluir que a questão da profissionalização docente é pouco explorada e que não aparecem trabalhos cuja conexão com a história da profissão docente, bem como da profissionalização do magistério primário, seja estabelecida. Por outro lado, o aparecimento

de trabalhos com foco na questão da identidade docente revela uma tendência que se consolidará no período posterior.

1.1.2- A Profissão Docente nos Periódicos

Para a análise dos periódicos⁷: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) e das Revistas Brasileira de Educação (ANPEd) e Educação e Sociedade (UNICAMP), selecionamos os números que trataram especificamente do assunto *formação e profissionalização docente*. Foram usadas como palavras-chave: professores; formação de professores; identidade.

Os números selecionados dos Cadernos de Pesquisa nos mostram que, em pelo menos quatro artigos, a questão da formação de professor está ligada a sua prática educativa e às competências necessárias para o exercício do magistério. O binômio professor/pesquisador também aparece como tema de interesse, e as histórias de vida desses profissionais são objeto de pesquisa. Com o advento da LDBN/1996, a discussão em torno do local de formação do professor passa a ter mais destaque nos trabalhos produzidos a partir dessa década. Observa-se a influência dos estudos internacionais sobre as competências e habilidades para a docência, e a discussão recai sobre a prática da pesquisa e o cotidiano dos alunos. A história da construção da profissão docente, especificamente para o magistério primário, não é tratada como tema nos cadernos desse periódico, pelo menos dentro do período selecionado.

O levantamento dos artigos da Revista Brasileira de Educação apontou pelo menos dois trabalhos que abordam as políticas públicas para a formação do magistério, seguindo a linha das discussões acerca das competências e habilidades do profissional da educação. Os estudos sobre educação a distância passam a ser objetos de pesquisa e formar o professor para essa prática torna-se uma preocupação cada vez mais presente. Mais uma vez, a referência sobre a história da educação como princípio para essas discussões não são evidenciadas.

O conjunto de artigos selecionados da Revista Educação e Sociedade apresenta, com bastante propriedade, a questão da formação do professor, seja atuando no ensino fundamental ou no ensino médio. Os artigos caminham pelo debate do conhecimento e da competência que o professor deve ter para garantir sua prática de ensino. Questiona-se a natureza do

⁷ Pesquisa realizada em 07/05/2007, através do site:< <http://www.scielo.br>>

conhecimento pedagógico, do curso de pedagogia, dos cursos de licenciatura para a formação de professores e do exercício profissional de professores e especialistas em educação. Discutem-se as condições de trabalho dos docentes de escolas públicas, buscando refletir sobre as mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho escolar. Os artigos, em geral, apontam as mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes e que resultaram em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores.

1.1.3- Identidade e Formação Docente – ANPEd 2008

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd- tem como finalidade, constituir-se como um fórum de debates das questões científicas e políticas na área de Educação no Brasil. Atua promovendo espaços para apresentação e debates de temas educacionais relevantes por meio de Grupos de Estudos (GT's), que reúne pesquisadores dos programas de pós-graduação.

O 31º Encontro da ANPEd, realizado em 2008, apresentou em seu GT:08 – Formação de Professores – dezenove (19) trabalhos voltados para os seguintes temas: formação permanente/ políticas de formação e a constituição da identidade docente por meio de estudo de casos.

As questões que envolvem a formação docente têm se configurado como um campo de permanente interesse na área educacional. Os trabalhos pertinentes ao tema: *Formação permanente e políticas de formação* reuniu artigos que deixaram transparecer a necessidade crescente de se repensar a formação e a atuação dos professores no que se refere às questões que envolvem a pluralidade cultural, tão emergentes no cenário educacional brasileiro.

Os trabalhos reunidos sob o tema *Estudo de Caso e Identidade Docente* procurou reconstruir o caminho trilhado pelos professores em instituições específicas e singulares em seus objetivos educacionais, revelando suas estratégias de constituição da identidade docente. Diz mais sobre a busca por uma autonomia num espaço escolar que, tradicionalmente, não permite esse movimento. Os trabalhos circularam entre os projetos do governo como o PROFA, o Sistema Militar de Ensino, o Ensino Profissional da Indústria, entre outros, e procuraram focar as formas de ver-se professor estando inserido em projetos que possuem marcadamente identidades próprias. Desse grupo, encontramos apenas uma pesquisa – estudo

de caso- cujo objeto é a professora do 1º segmento da Educação Básica. Esse estudo buscou observar como a professora tratava as questões do seu cotidiano na escola sob uma perspectiva investigativa.

Os trabalhos apresentados a partir do tema *formação do professor na licenciatura*, partilharam o mesmo objetivo: discutir a qualidade da formação do professor para a Educação Básica, adquirida durante a licenciatura. Propõem a revisão curricular e denunciam a falta de articulação entre estágio e práticas de ensino.

Identificamos apenas um (1) trabalho que se encaixaria no tema *identidade do curso de pedagogia*. Esse trabalho objetiva investigar os aspectos característicos do início do Curso de Pedagogia no Brasil e das mutações por ele sofridas. Sob essa perspectiva, a pesquisa pretende analisar as implicações, resistências e avanços na evolução desse curso e sua importância no âmbito acadêmico.

Destacamos dois trabalhos que comporiam os temas *memória e formação docente e formação de professores na pós-graduação*. Os trabalhos que se identificam com esses temas procuram compreender as marcas significativas do pensamento educacional/pedagógico que marcaram uma determinada época. Pretendem mapear o campo de pesquisas em educação, por meio da leitura de artigos científicos publicados em revistas da área nos últimos anos, com o objetivo de encontrar a fonte dos questionamentos acerca da formação do docente.

Grosso modo, podemos concluir que os trabalhos tendem para uma análise das estratégias didáticas aplicadas pelos professores. Essas estratégias foram classificadas pelos pesquisadores como *ingênuas e reprodutivistas*. Observa-se uma inclinação para a reprodução de um discurso no qual os professores devem assumir-se como sujeitos históricos e transformadores desse contexto educacional. O multiculturalismo também é valorizado e tomado como ponto de partida para superação das dificuldades de aprendizagem.

Cabe destacar que não observamos, nesse GT, trabalhos que referenciassem a constituição da carreira do magistério primário, especificamente, com aportes na história da educação.

1.1.4- A docência no Banco de Teses da Capes

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **Capes** - tem, como objetivo, facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a

programas de pós-graduação do país. Para disponibilizar tais informações, a **Capés** organizou um banco de Teses⁸ que pode ser acessado pelo Portal de Periódicos da **Capés/MEC**, por meio de ferramenta de busca e consulta. A ferramenta permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave. As informações são fornecidas diretamente à **Capés** pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

Estabelecemos, para nossa pesquisa, um padrão para a investigação das dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas sobre a professora primária e a profissionalização do magistério primário. O filtro usado na pesquisa foram as palavras-chave: professora primária / profissionalização docente / magistério primário. A ferramenta de busca apontou sessenta e duas (62) teses/dissertações para a expressão exata *professora primária*, cento e sessenta e uma (161) teses/dissertações para a expressão exata *profissionalização docente* e quarenta e uma (41) teses/dissertações para a expressão exata *magistério primário*. O uso do termo *professora primária* foi uma escolha propositada, pois pretendíamos analisar somente as teses/dissertações que evidenciavam declaradamente a profissão do magistério primário como espaço feminino de atuação. Isso reduziu o número de trabalhos⁹ de cento e trinta e um (131) para os sessenta e dois (62) analisados.

As teses/dissertações pesquisadas obedecem a uma quase silenciosa escala evolutiva do pensamento pedagógico. Enquanto identificávamos um determinado grupo de trabalho focado na organização curricular, em paralelo observamos outros que pesquisam a formação reflexiva do professor como competência a ser desenvolvida. Esses trabalhos esmiúçam a lei de Diretrizes e Bases em seus diferentes períodos de aplicação. No avançar da discussão, percebe-se que o foco tende a inclinar-se para uma abordagem histórica, na tentativa de explicar (ou justificar?) as oposições surgidas nos debates políticos.

Do universo de duzentas e sessenta e quatro (264) teses/dissertações, apenas quatro (4) trabalhos tratam especificamente sobre o tema da professora primária e da história de seu processo de profissionalização. Essas dissertações e teses possuem em comum, o fato de pesquisarem a profissionalização do magistério, ora apontando para a formação da professora primária, ora evidenciando políticas públicas, remetendo-se, em geral, aos anos iniciais do século XX. Podemos perceber que esses trabalhos apresentam como fio condutor a pesquisa em torno da constituição da profissão do magistério. Nesse universo, a concepção da educação feminina é investigada a partir da visão dos intelectuais que defendiam a co-

⁸- Somente as teses e dissertações produzidas a partir de 1987 estão disponibilizadas para consulta eletrônica

⁹ A busca realizada no portal da Capes com a palavra chave *professor primário* indicou 69 trabalhos.

educação bem como a aproximação dos centros urbanos formadores do magistério como o eixo Rio-São Paulo, entre os anos de 1920-63. Há estudos específicos sobre a imagem social do professor e como se constituiu a profissão durante o período do Estado Novo, porém o foco tende a recair sobre o magistério como um todo, não havendo distinção entre os professores que atuam nos diferentes níveis de ensino. Em duas dissertações, encontramos referências à função da professora primária como uma decorrência natural das funções de esposa e mãe, porém não estabelecem a relação entre os discursos propostos pelos educadores e intelectuais da época no que tange à valorização/desvalorização da função do magistério primário.

1.1.5- A Feminização do Magistério Primário

O exame da bibliografia investigou as produções acadêmicas que tratavam da questão da feminização do magistério primário. Apesar de algumas publicações versarem sobre o efeito feminino no magistério nos dias de hoje, o foco maior concentrou-se naquelas que abordavam especificamente o período entre o fim do Império e o início da República no Brasil.

Nesses estudos, o processo de feminização do magistério, assume centralidade e aponta para uma conformidade biologizante. A difusão de representações de um ideal feminino compõe a característica central da professora primária. Historicamente, o papel de formação das novas gerações, tanto no interior do espaço doméstico, quanto nos espaços formais de educação, foi sendo naturalizado como atribuição feminina, associado ao exercício da maternidade. Considerando que o processo de feminização da categoria do magistério das séries iniciais é essencial para análise que propõe ente trabalho, apresentaremos a seguir uma breve revisão de literatura sobre a questão.

Bruschini (1988), em artigo publicado, ainda na década de 1980, procura explicar o uso tão comum do termo professor (masculino) para referir-se especialmente às professoras (feminino) como sendo “a necessidade de reconhecer uma atividade que de outra maneira não seria vista como uma profissão”. Segundo a autora, algumas publicações científicas tendem, em sua maioria, a referir-se ao profissional da educação como “professor das séries iniciais” mesmo tendo as últimas estatísticas demonstrado que esta ainda mantém-se uma profissão, em sua maioria, feminina.

As análises que optam por uma abordagem histórica, apresentam aspectos mais positivos do processo de feminização do magistério, como demonstram os trabalhos de Louro (1997), Müller (1999), Bonato (2002), Campos (2002), Vianna (2002), Silva (2006) e Dematini e Antunes (2002).

De fato, o estudo de Vianna (2002) afirma que a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério se deve, mesmo que indiretamente, a uma dinâmica de mercado. Em seu artigo, a autora aponta as possíveis explicações para a entrada maciça da mulher no mercado de trabalho, a partir da segunda metade do século passado, indicando o magistério como uma das profissões possíveis para as mulheres. Os fatores que contribuíram para a sua inserção vão encontrar dissonância quando analisados especificamente em relação à docência. Historicizando a gênese do magistério primário e a sua caracterização feminina, a autora propõe uma análise a partir do abandono da carreira pelos homens, o que tem gerado espaço para as mulheres se profissionalizarem.

Reforçando a relação entre feminização e precarização da profissão docente, Campos (2002) discute a questão da feminização da profissão do magistério no Brasil, relacionando o desprestígio dessa profissão aos baixos salários e à qualificação precária, o que, na visão da autora, transformou o magistério primário em uma profissão possível para as moças mais pobres da sociedade brasileira.

O tema da feminização do magistério é abordado por Louro (1997) sob a ótica da industrialização, dando a perceber a montagem do discurso da *maternal vocação da mulher ao magistério* como argumento que justificaria a permanência da mulher nesta profissão.

Müller (1999) concentra sua pesquisa na construção da identidade da professora como parte da construção da identidade nacional. A professora primária foi convocada a ser a construtora dessa ideia de nação nacional. A escola será o veículo de construção da identidade e do sentimento de pertencimento nacional. Defenderá novos hábitos e valores e os deveres da cidadania. A professora será, então, a sua missionária.

Bonato (2002) apresenta a trajetória da atuação da professora primária formada pela Escola Normal ainda anexa ao Colégio Pedro II, desde o período imperial até a 1ª República, mostrando as diferentes missões que foram designadas a esta profissional.

Explorando as manifestações de poder presentes nas relações de gênero, Silva (2006) e Dematini e Antunes (2002) apresentam novos dados para a análise da questão.

Silva (2006), em sua pesquisa, acompanhou algumas professoras das séries iniciais, no

Estado de São Paulo, a fim de perscrutar as possibilidades de leitura do discurso masculinos presentes em suas falas. Os discursos proferidos pelas professoras primárias, segundo a pesquisa, tendem a reafirmar a necessidade de uma voz masculina na escola, cuja função seria “dar seriedade” aos comandos das professoras. A voz masculina seria aquela que garantiria veracidade as ações propostas pelas professoras

Dematini e Antunes (2002) discorrem sobre a carreira feminina no magistério dentro de um espaço exclusivamente destinado aos homens, no período que abrange do Império, a partir da promulgação de Lei de 15 de outubro, até o início da República. Contrapondo-se à rápida carreira dos professores homens, as professoras não gozavam dos mesmos privilégios, e poucas alcançavam alguma notoriedade como inspetoras ou diretoras de ensino. Chamam atenção para os preconceitos que elas sofriam entre os próprios professores.

Os estudos sobre a feminização do magistério têm se voltado para a análise da produção e difusão de representações de um ideal feminino pelo campo educativo, bem como das práticas associadas ao cuidado com o corpo da criança. Buscam dar conta de identidades com múltiplos recortes do social, do gênero da profissão. A imagem da mulher-mãe-professora é uma matriz resultante de uma prática social criada a partir das apreciações de valor estabelecidas a época.

A presença feminina no magistério, inicialmente no ensino primário, não ocorreu de modo espontâneo. Trata-se de um processo que foi gestado lentamente, a partir das transformações que ocorreram na sociedade brasileira em fins do século XIX. No entanto, esta característica é fundamental para que se compreenda o posterior desenvolvimento da profissão, ao longo do século XX, no qual os reformadores ocuparão um papel central.

O que se pretendeu mostrar com o levantamento bibliográfico feito sobre o tema “Professora Primária” é que a questão da valorização/desvalorização dessa profissional pouco aparece associada a sua constituição histórica. Na verdade, os temas que abordam a sua desvalorização costumam circular entre o desinteresse pela profissão gerado pela falta de condições de trabalho, baixa remuneração e desprestígio social. Alguns trabalhos tendem a afirmar que essa desvalorização está associada ao fato de ser esta uma profissão feminina.

Mas seria o magistério primário uma profissão exclusivamente feminina? Pode-se afirmar, sem a menor dúvida, que pelo fato de ser uma profissão feminina, ela tende a desvalorização? Comprova-se, historicamente, que o magistério primário é uma escolha profissional desqualificada socialmente? A imagem social da professora primária tem peso

decisivo na sua valorização/desvalorização? Estas são algumas questões que este trabalho pretende investigar na tentativa de compor, no plano da história da constituição da carreira do magistério primário, os argumentos e estratégias usadas para a sua constituição.

CAPÍTULO II

O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO COMO PROFISSÃO

O Ministério da Educação – MEC - por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – e sua Diretoria de Estatísticas Educacionais apresentou em maio de 2009, um extenso e detalhado relatório sobre os professores da escola brasileira. Esse relatório teve como base os levantamentos estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica realizado em 2007, o Educacenso¹⁰, composto por cadastros específicos de alunos, docentes, escolas e turmas.

Uma das primeiras dificuldades encontradas pelos responsáveis na construção da matriz de análise foi aplicar o conceito de docência e reconhecer o *docente* dentre tantos profissionais da educação. O Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro (2009, p.17) declara que:

Em razão de diversas dificuldades metodológicas e algumas questões operacionais, não foi possível utilizar, para efeito dos levantamentos do Censo Escolar, um conceito de docente abrangente o suficiente para abarcar todas as categorias de profissionais do magistério que atuam nos distintos sistemas de ensino brasileiro, em diferentes situações laborais, exercendo funções distintas da regência de classe, tais como administração, gestão e supervisão escolar, orientação pedagógica, etc.

Sendo assim, o estudo optou por reconhecer como docente “o sujeito que estava em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar”. (BRASIL, 2009, p.18) O estudo prossegue buscando definir *função docente* para efeitos estatísticos e se apressa em dizer que “a noção de função docente, na visão estatística, não se confunde com as funções de magistério, que, tal como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) formam um conjunto mais amplo de atividades, abrangendo, inclusive, aquelas exercidas fora de sala de aula”.

Neste capítulo, discutiremos os elementos que caracterizam a docência como profissão para, em seguida, mostrar como a profissão do magistério primário foi entendida durante a primeira república.

¹⁰ Para ter acesso a este relatório, visite o site <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

2.1 - A docência como profissão

2.1.1 - O que caracteriza a docência como profissão?

Buscamos alguns teóricos para nos ajudar a esclarecer esta questão.

Enguita (1991, p.43) afirma que definir o magistério como uma profissão exigiria compreender algumas categorias que compõem o perfil de qualquer profissional. São elas, segundo o autor: vocação, competência, licença e independência.

Para que possamos compreender a aproximação (ou o afastamento) dessas categorias à profissão do magistério, discutiremos, a seguir, cada uma delas:

- *Vocação*: imagem associada ao que é religioso, sugerindo ideia de fé e chamado espiritual. O trabalho oferecido aos seus semelhantes não tem preço, mas sua retribuição se faz por meio de honorários. Dessa forma garante o exercício liberal do seu ofício, pois não está restrito a salário nem a políticas de preços.

Para Gondra e Schueler (2008, p.173)

De modo geral, a leitura dos documentos oficiais nos dá a ver um movimento de elaboração de representações sobre 'missão' social da profissão, denotando estratégias de constituição de um 'lugar' privilegiado para os professores na ação de civilizar o povo e construir a nação.

A definição de vocação para o magistério está próxima ao que é sagrado, pois se aproxima da missão de formar cidadãos cheios de amor pela pátria e conhecedores de sua origem.. A missão cívica para com o povo e com a nação aparece frequentemente nos discursos políticos desde os primórdios da nossa história. Sempre com o intuito de aproximar o docente à imagem de condutor das massas, acabava por ser reforçada pela presença significativa da moral cristã nos currículos escolares. O professor substitui o padre no exercício da docência. Tornou-se seu herdeiro natural na missão de evangelizar, convencer e normatizar. Herança que, segundo Nóvoa, (1991) vem desde o século XVI, da Europa, quando a escola era dominada pela Igreja até meados do século XVIII quando passa para a responsabilidade do Estado. A escola continua mantendo, nesses dois momentos históricos, a sua função maior: a escolarização das crianças.

Nóvoa (1991, p.119) afirma que:

Na origem, os docentes aderem a uma ética, a um sistema normativo essencialmente religioso. Entretanto, mesmo quando se passa da missão religiosa de educar 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.

Como missão religiosa, dedicação e desprendimento dos bens materiais eram o que caracterizava a nobreza do sacrifício do ato de ensinar crianças que não eram sua prole, o recrutamento e seleção dos professores preocupava-se em observar nos candidatos a sua virtude e dedicação extraordinária. A predestinada missão também se traduzia no cuidado da saúde dos pequenos e, neste espaço, os médicos higienistas encontraram perfeita aliada para o trabalho na saúde. Até os idos do século XX, o ensino e a prática da higiene na sala de aula mantiveram-se como matéria de currículo¹¹.

A condição religiosa que aparece colada nos discursos sobre a vocação para o magistério é uma questão ainda condicionante na profissão nos dias de hoje. Essa dedicação verdadeiramente religiosa ao trabalho, Weber chamou de *vocação*.

A definição para a palavra *vocação*¹² está associada ao ato pelo qual a Providência predestina o sujeito. Porém, a palavra *vocação*, quando associada à *profissão*, também nos permite entender que qualquer escolha profissional baseada na vocação, tende ao religioso, ao sagrado, ao chamado da Providência para o exercício de um ofício. Então, podemos inferir a ideia de que, no caso da escolha da docência como profissão, será a sua representação social, construída no imaginário coletivo, que a configurará como sagrada.

- *Competência*: fruto da sua capacidade intelectual e formação específica.

Seu saber não poderia ser avaliado por qualquer outro profissional que não fosse da mesma área ou que não pertencesse à mesma categoria profissional. “Só um profissional pode julgar outro.” (ENGUIITA, 1991, p.44) A competência da professora estaria relacionada diretamente à sua formação. Formação que esteve a cargo das Escolas Normais e que, durante muito tempo, não possuíam sequer currículo definido. A primeira manifestação de elevar esta formação para o curso superior foi ceifada na fonte¹³. Somente após o advento da LDB 9394/96 e o estabelecimento do Plano Decenal de Educação para Todos, é que a formação para o magistério dos anos iniciais em nível superior começou a ser vista como necessária.

Mesmo assim, vale a pena lembrar que, originalmente, a lei de diretrizes e bases dizia que a formação do professor para o magistério das classes iniciais deveria ser feita

¹¹ Cf. **BONATO**, Nilda Marinho da Costa. Educação e Movimento Feminista: a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (1922-1931)

¹² Cf. LELLO, 1964; Houaiss, 2004

¹³ Anísio Teixeira procurou elevar ao nível superior, a formação da professora primária quando incorporou na recém criada Universidade do Distrito Federal (UDF), a Escola de Educação, mas o Ministro Capanema, ao extinguir a UDF e criar a Universidade do Brasil, em 1939, excluiu a Escola de Educação que voltou a integrar o Instituto de Educação. Veja mais em NUNES (2002, p. 12)

exclusivamente nos cursos normais superiores¹⁴.

Apesar de ter o seu nível de competência elevado ao status de curso superior, seu saber está longe de ser algo sagrado, algo que pertença apenas a esta categoria profissional, como sugere Enguita (1991, p.45), pois sobre a Educação, todos se sentem capazes de opinar.

Oliveira (2004) aponta como uma das possíveis causas da desvalorização do magistério a sua desprofissionalização quando analisa as políticas de intervenção e participação da sociedade na organização e estruturação do espaço escolar¹⁵. Essas políticas podem ser entendidas como a participação de qualquer segmento da sociedade no que diz respeito a elaboração do projeto político pedagógico da Escola, bem como em conselhos de classe e em sua diretoria. Segundo Oliveira (2004, p. 1135):

..., ao mesmo tempo em que democratiza a escola e, com isso, traz ganhos para a população em geral e para os trabalhadores da educação em especial, também representa maior ameaça para esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos. Um bom exemplo é a conhecida dificuldade em se pautarem discussões sobre conteúdos pedagógicos e práticas de avaliação nos colegiados escolares em que estão envolvidos alunos e pais. Muitos professores veem-se ameaçados quando a chamada “caixa-preta” da sala de aula é desvelada e muitas vezes reagem de forma violenta a essas tentativas. Abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano é muitas vezes tomado pelos professores como um sentimento de desprofissionalização. A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar.

Visitando o portal do MEC, encontramos o Edital para o Programa Nacional Biblioteca na Escola – Professor 2010- PNBE¹⁶-as Editoras de Livros Didáticos poderão inscrever livros que orientem como ensinar os conteúdos de cada disciplina da educação básica, objetivando ajudar o/a professor/professora em sua prática diária, complementando assim a sua formação profissional. Há o perigo de essas coleções tornarem-se manuais didáticos, logrando transferir do preceptor para o livro os conhecimentos a serem veiculados, como costumam ser aqueles que já se encontram no mercado. O que a prática vem mostrando é que os manuais que acompanham os livros didáticos acabam por ditar as regras metodológicas da prática de ensino, suprimindo, assim, do professor/da professora os fundamentos do conteúdo que se propõem a transmitir.

Segundo Klein (2005)

¹⁴ Para conhecer o texto original e a sua nova redação, consulte DECRETO No 3.276, de 6 de dezembro de 1999, em <www.planalto.gov.br>

¹⁵ A participação popular na organização das Escolas é garantida pela Carta Magna em seu artigo 208/1988

¹⁶ Veja Portal do MEC: www.portal.mec.gov.br – notícia postada em 27 de julho de 2009 - 17:29

A concentração da vasta gama de conhecimentos em um ou alguns manuais requer estratégias próprias e o que se verifica é a apresentação dos conteúdos na forma de resumos (definições e fórmulas), os quais deveriam ser desenvolvidos pelo professor, numa organização que supõe a aquisição cumulativa do conhecimento dentro de um tempo determinado. Por outro lado, a organização dos manuais incorpora a especialização do conhecimento, na medida em que sua elaboração passa a ser definida em termos de matérias específicas, destinados a níveis específicos, ficando a cargo de compendiadores especializados.

Na história educacional brasileira, os inspetores escolares foram os responsáveis pela organização desses manuais. No final da década de 20, com os debates que surgiam em torno da Reforma da Instrução Pública, um campo editorial começa a especializar-se em educação e, expõem-se editorialmente na Biblioteca de Educação¹⁷, na Coleção Pedagógica e na Biblioteca Pedagógica Brasileira¹⁸.

A Biblioteca da Professora Primária, editada em 1932, sob a orientação do então Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira, era composta por 6 (seis) guias de orientação didática (manuais didáticos), 1 (hum) dicionário e 2 (dois) Atlas – geográfico e histórico-, chamados *Programas de Ensino*. As publicações objetivavam melhorar a formação técnico-profissional do corpo docente, oferecendo à professora uma complementação científica adequada a fim de garantir a qualidade de seus ensinamentos. Levando em consideração que, na década anterior, para lecionar, a professora precisava apenas concluir o curso normal, Anísio Teixeira reconhecia que a batalha em busca do melhor nível de formação dessa profissional mostrava-se muito mais ampla e desafiadora. A produção deste material visava uma política de atualização dos professores, representando estratégias que objetivavam ampliar o conhecimento dos professores sobre os conteúdos do currículo escolar de forma a qualificá-los¹⁹.

- *Licença* : instrumento que garante o reconhecimento da profissão mediante o Estado,

¹⁷ Esta coleção pretendia divulgar, *de modo claro e conciso, as bases científicas da educação e seus processos racionais*. Destinava-se não somente a professores e especialistas, mas a todos os interessados pelo tema da educação nacional. A coleção era dividida em duas séries: a primeira consistia em obras que continham as bases teóricas e princípios de educação; e a segunda, nos meios práticos de educação e ensino. Ambas buscavam vislumbrar os principais problemas do ensino e oferecer algumas soluções. Disponível em: www.republicaonline.org.br/ Acessado em: 02 nov. 2009

¹⁸ A Biblioteca Pedagógica Brasileira, importante coleção à serviço de publicações relativas à Nova Escola, era dividida em cinco séries. A primeira, Literatura Infantil, tinha como primeiro volume *Cazuza* de Viriato Correia, e vários volumes escritos por Monteiro Lobato. A série 2 era de Livros Didáticos, com grande número de publicações sobre língua portuguesa. Na série 3, Atualidades Pedagógicas, inclui-se o livro de Fernando de Azevedo *Novos caminhos e Novos Fins. A nova política de educação*, que apresentava a Reforma da Escola Nova. A Série 4 era de Iniciação Científica, com publicações sobre sociologia, psicologia e outras ciências, destacando-se alguns livros de Freud. E a quinta série, chamada Brasileira, dedicava-se a publicações de História do Brasil. Disponível em: www.republicaonline.org.br/ Acessado em: 02 nov. 2009

¹⁹ Sobre este assunto Cf. MENDONÇA, Ana Waleska. XAVIER, Libânia Nacif. (org) *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. **Coleção Inep 70 anos, v. 1**

impedindo, assim, a intrusão daqueles que não comprovam sua competência para exercer o ofício.

Os diplomas expedidos pelas Universidades, nos cursos de Pedagogia, torna seu portador apto a lecionar nos anos iniciais da Educação Básica. Para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, a formação se dá nas licenciaturas das áreas específicas do conhecimento (licenciatura em Física, em Matemática, em Geografia etc.)

Segundo Nóvoa (1991, p.122) “A instituição desta licença ou desta permissão é uma etapa decisiva do processo de profissionalização da atividade docente, pois ela ratifica a opção pela profissionalização e permite uma progressiva autonomização do campo educacional.”.

Gondra e Schueler (2008, p.21) relatam que, no período imperial brasileiro, a educação dos indivíduos se dava de forma oral, em contato direto com seus próximos e “a partir de iniciativas muito distintas, tais como educação doméstica ou contratação de mestres e preceptores, leigos e religiosos, pelas famílias, as ordens religiosas, as irmandades, as corporações de ofício e as oficinas, entre outras (grifo nosso)” . Atualmente, de acordo com o Estudo Exploratório do Professor Brasileiro (BRASIL, 2009), é comum encontrarmos professores lecionando sem formação específica, ou seja, sem ter adquirido por meio de formação acadêmica, a *licença* pra lecionar. São conhecidos como *professores leigos*. Muitos chegaram à profissão por ser esta uma atividade remunerada e que possibilitaria alguma independência financeira. Outros, por viverem em zona rural afastada do centro urbano onde há ausência de profissionais para exercerem o ofício por impossibilidade em formar-se professor, foram convidados a assumirem a classe para suprir a necessidade da educação das crianças daquele lugar.

Com o propósito de regular o direito à instrução pública primária gratuita a todos os cidadãos, estabelecido pela Constituição de 1824, artigo 179 parágrafo 32, cria-se, em diferentes províncias, Escolas Normais. Mesmo estando essas escolas normais sob a intervenção do Estado, Gondra e Schueler (2008, p.162) nos mostram que :

[...] a permanência de uma diversidade de agentes e de situações educativas difusas na sociedade indicava que os sujeitos da ação educativa, longe de pertencerem a um estatuto profissional homogêneo, foram marcados pela pluralidade de lugares e práticas sociais resultantes de profunda diferenciação e hierarquização das funções docentes.

A obrigatoriedade da posse de uma *licença* de professor era obtida após exame de capacidade, ordem instituída a partir de 1854. Os candidatos eram avaliados pelos agentes de

educação, muitos deles professores públicos ou de instituições particulares, representantes do Estado. Na corte brasileira essa banca examinadora era instrumento normativo e reconhecia a *competência* de seus avaliados ao final dos exames. Segundo os autores (2008, p.175), “[...] a legislação contribuiu para a construção de definições e representações acerca das funções docentes, seus lugares e papéis na sociedade.”

Porém não estava afastada a ideia de clientelismo por meio de nomeações de professores devido a pressões políticas. Souza (apud Gondra e Schueler, 2008, p.177) mostra, em sua pesquisa, que essa prática foi comum no século XIX, observada na cultura administrativa do ensino brasileiro.

Lourenço Filho (2001, p.21) em texto publicado originalmente para as professoras da Escola de Professores do Instituto de Educação, alerta para:

O desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de professor e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstram que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um instituto de preparação para o magistério.

Ainda hoje encontramos os *professores leigos* – aqueles que não possuem a licença para o exercício do magistério - lecionando em classes, tanto nas zonas rurais quanto urbanas. O número de professores leigos, de acordo com o Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro (Brasil, 2009), aproxima-se de 119.323 docentes (6,3%). Os que possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente - são 1.160.811 (90%).

É nas creches onde se concentra um número maior de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência. Nas séries finais da Educação Básica – 2º segmento, encontramos expressivo número de professores sem licenciatura para as disciplinas que lecionam, porém a maior parte deles possui a formação em nível médio para o magistério.

O Estudo conclui que (2009, p.48):

Os dados evidenciam aspectos positivos como o elevado número de professores com graduação e licenciatura em todas as etapas da educação básica, ainda que haja descompasso entre a formação do docente e a disciplina com a qual trabalha, tanto nas séries finais do ensino fundamental quanto no ensino médio. Entretanto, a persistência da presença de professores leigos atuando nas escolas brasileiras, em proporções que variam entre 10% e quase 30%, indica a necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação desses professores.

Visando assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica, o governo federal, por meio da Plataforma Freire²⁰, criou o Plano Nacional

²⁰ A [Plataforma Freire](#), criada pelo Ministério da Educação, é a porta de entrada dos professores da educação

de Formação dos Professores da Educação Básica em conjunto com as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Dessa forma, os professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, poderão se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura e, assim, exercer o magistério devidamente licenciado.

- *Independência:* os profissionais liberais, perante o Estado, preservam sua independência, pois não se associam a ele por contrato de trabalho e quando o fazem procuram sempre o meio associativista para garantir a sua independência.

Historicamente, os preceptores e mestres, mesmo recebendo algum pagamento pelos seus serviços, estavam diretamente subordinados aos seus contratantes. Costumavam ocupar lugar na casa do senhorio recebendo tratamento próximo a um serviçal. Segundo Mauad (1999, p.138), um preceptor recebia tratamento pouco diferenciado do escravo da casa. Dormia junto às crianças; lecionava em aposentos geminados à despensa da casa ou contíguos ao quarto de brinquedos. Os aposentos mais nobres como o salão principal eram destinados aos adultos e, assim sendo, tornavam-se área restrita ao seu acesso.

Como funcionários do Estado, os professores passam a assegurar as condições de profissionalização e, garantidos por meio da licença oficial, institucionalizam uma nova ordem escolar. Agora servidor público, sua função torna-se mais larga, objetivando a coordenação e a regularização das necessidades de vida coletiva. Dessa forma, saem do julgo da Igreja e das elites dominantes da região onde lecionavam, possibilitando a laicização do ensino, porém submetendo os professores a autoridade estatal.

Novoa (1991, p.121) alerta para:

A passagem do ensino, de obra religiosa ou humanitária a dever e direito do Estado que o transforma em serviço público. Os 'antigos' docentes vão ser confrontados com o projeto de laicização que, de um lado, os subordina à autoridade do Estado e, de outro, lhe assegura um novo estatuto sócio-profissional.

A independência desejada pelos professores, através da *funcionarização* e da organização profissional, é conquistada à medida que o Estado acolhe a Educação. Essa medida também garantirá, por parte do poder político, o controle da instituição escolar. O magistério tenta abandonar a ideia de vocacionado por Deus para se tornar um dever político, um compromisso do Estado e um direito do cidadão. Dessa forma, o professor, ao sair dos

básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. (notícia postada em Terça, 30 de Junho de 2009 15:39),em <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/58-tutoriais/2865-plataforma-freire-passo-a-passo>>

molde do mestre-escola, abandona o perfil de preceptor, perdendo a característica de artesão, na qual o conhecimento estava sob sua responsabilidade direta, e passa a assumir o compromisso com a aplicação de métodos didáticos, nos quais o centro da atividade é o aluno.

Esse processo teve um preço: a proletarização. Hoje, a quase totalidade dos docentes é assalariada. Excluindo os professores que são proprietários de escola e que acabaram por tornar-se empresários, os docentes são vistos como aqueles que vendem a sua força de trabalho.

Segundo Enguita (1991, p. 46)

Obviamente, as condições de vida e trabalho dos professores não são as dos estivadores ou dos operários da indústria automobilística, mas isso não nos deve impedir de ver que, como categoria, os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização.

A proletarização docente está, portanto, associada à desapropriação do processo que compõe a forma do trabalho em si pela substituição de um plano técnico de produção estabelecido por uma administração e cujo controle não pertence ao professor. A perda do controle e propósito social do trabalho veio a constituir uma forma de alienação não só ideológica, mas também técnica.

De acordo com Enguita (1991) o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o eixo norteador do seu trabalho, o seu sentido, pois este já chega previamente estabelecido na forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação e outras estratégias.

No entendimento de que a proletarização do professor sobrecarrega o planejamento e nas escolhas curriculares e metodológicas, Jáen (1991, p.76) afirma que :

[...] com a introdução de materiais e técnicas didáticas e organizativas na escola (...) e, em geral, todas aquelas propostas integradas no que se tem denominado o modelo tecnocrático na educação, tem se produzido uma modificação essencial das condições de trabalho dos professores que supõe, para estes, verem-se 'forçados' a uma crescente desqualificação, excluídos das funções de concepção e de planejamento de seu trabalho.

Apple, (1995, p.32) também compartilha da ideia de que a proletarização do trabalho docente estaria diretamente associada a perda do controle técnico sobre o currículo escolar. A separação entre a concepção e a execução acaba por aproximar o docente do trabalhador fabril.

Os docentes, segundo Jáen (1991, p.80) “ao mesmo tempo em que são desqualificados, também se veem submetidos a formas diversas de requalificação.” As

reformas educacionais, em geral costumam afirmar que, sem a reformulação do currículo de formação dos professores, não há como garantir o sucesso de novas propostas educacionais.

Oliveira (2004, p.1132), a partir da proposta de globalização iniciada nos anos de 1990, observa que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Neste contexto, a perda da função do professor em meio a tantas obrigações que lhe são atribuídas, provoca sua desqualificação e desvalorização. As reformas acontecidas neste espaço de tempo tenderam a suprimir do professor sua responsabilidade na produção intelectual.

Oliveira (2004, p. 1132), refere-se a atual legislação educacional (LDB 9294/96), destacando que:

O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

A proletarização estaria associada, portanto, à perda do controle da sua produção intelectual enquanto a profissionalização oferece um *status quo* em que o controle intelectual do seu trabalho estaria garantido.

Segundo Oliveira (2004, p.1134):

Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação no sentido apontado por Braverman, ou seja, o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção.

Hoje o professor não goza de uma independência completa. Mesmo possuindo reconhecidas competências no que diz respeito aos critérios de avaliação e gestão de suas aulas, o gerenciamento da escola e a imposição de modelos pedagógicos invadem seu espaço de atuação. A sociedade civil é convidada a participar dos conselhos de gestão escolar fiscalizando, arguindo e controlando as atividades da escola; políticas públicas de validação de currículos e avaliação do desempenho dos alunos estão servindo de matrizes para testar a qualidade do professor. A adoção de regimes políticos autoritários onde há redução da

margem de liberdade dos docentes devido aos processos de controle ideológicos e profissionais provoca a perda de autonomia profissional dos docentes. A proletarização está dessa forma, diretamente relacionada com o capitalismo e com a divisão do trabalho no interior da Escola.

2.1.2 - **Magistério primário: carreira feminina**

Propomos outra categoria de análise para que possamos compreender a docência como profissão: *a feminização do magistério*

Na literatura pesquisada, encontramos diferentes definições para a expressão *magistério feminino* e sempre relacionadas a diferentes concepções de gênero. O desafio proposto para a análise dessas diferentes concepções está em reconhecer as categorias que definiram a profissão docente e seus múltiplos significados. Habilidades e competências foram construídas ao longo dos séculos e acabaram por constituir um corpo profissional quase que exclusivamente feminino atuante nas classes iniciais da educação básica, característica mantida até os dias de hoje

Conforme já observamos no capítulo anterior, o sentido que mais comumente se aplica para justificar a feminização do magistério primário diz respeito ao número expressivo de mulheres exercendo esta profissão. A sua procura estaria associada ao fato de ser a natureza feminina a mais propícia para função de cuidadora de crianças pequenas, tornando o magistério primário uma opção lógica, pois se enquadra na esfera das tarefas domésticas. A vocação para o magistério primário é assim, para as mulheres, um dom nato.

Enguita (1991) destaca que o ensino, como uma atividade extra-doméstica e transitória, costuma ser visto como um trabalho possível para as mulheres. Apple (1995) afirma que o fato de ser o magistério uma carreira historicamente ocupada por mulheres, a tendência para a sua proletarização é maior. Atesta, ainda, que isso se deve as práticas sexistas de recrutamento, sempre apoiadas no fator mansidão e vocação. Em nosso ponto de vista, essa questão deve ser compreendida sob a perspectiva histórica, social e cultural, apontando não só as explicações biologizantes sobre o sexo, mas também analisando de que forma a aceitação das ideologias construídas em torno do gênero influenciou na carreira do magistério primário.

Bruschini e Amado (1988) publicaram um estudo sobre a “Mulher e a Educação”, onde apresentaram dados do Recenseamento Demográfico de 1980, afirmando serem as “informações mais desagregadas” que dispunham na época sobre o professorado brasileiro.

Essas informações apontam para uma profissão quase totalmente feminina- 86% - sendo que 99% dos professores da classe de alfabetização e 96% das séries iniciais do Ensino Fundamental são mulheres. Observam que este perfil vai mudando conforme avança para os segmentos seguintes (1988, p.5), mas não apresentam o quantitativo geral de professores.

O Censo Escolar de 2007²¹ (2009) indica um quantitativo de 1.882.961 docentes. O perfil do professorado brasileiro mantém-se predominantemente feminino e vai se modificando à medida em que caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. Esta visão panorâmica foi possível devido ao novo modelo do Censo Escolar e seu sistema de coleta de dados, o Educacenso, composto por cadastros específicos de alunos, docentes, escolas e turmas. As novas configurações ampliam os dados sobre os docentes, pois trazem aspectos que não foram levantados nos censos anteriores, a exemplo da identificação do professor individualmente e da possibilidade de cálculo de novas funções docentes, inclusive por turmas e por disciplinas ministradas.

Em 27 anos este quadro não mudou muito: o magistério continua sendo uma profissão que arregimenta mais mulheres do que homens. Porém, no que diz respeito a formação profissional, percebe-se que a busca por uma formação de melhor qualidade e que as ações na política educacional começam a surtir efeito.

De acordo com o Censo Escolar de 2007, (2009, p.48)

O professor “típico” no Brasil é do sexo feminino, de nacionalidade brasileira e tem 30 anos de idade. A raça/cor é não-declarada, possui escolaridade de nível superior (com licenciatura) e sua área de formação é Pedagogia ou Ciência da Educação. Leciona, predominantemente, a disciplina Língua/Literatura Portuguesa, trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média.

Mas não foi apenas o número de professoras-mulheres que se manteve nesses anos, a linguagem usada nas pesquisas também se manteve. Em 1988, Bruschini e Amado denunciaram a “impressão desconfortável” advinda do uso frequente “do masculino genérico para referir-se a indivíduos em situações nas quais o/a autor/autora está claramente se referindo às mulheres.” (p.08) Podemos observar que o relatório em análise, mesmo reconhecendo que a maioria do professorado é composta por mulheres, usa apenas o masculino genérico para referir-se à professora.

²¹ Cf. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica, 2007 - MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais – Inep

Observamos o mesmo discurso contra a preponderância masculina em Enguita (1991) quando este afirma que o uso do substantivo *professor* sempre no masculino, tende a falsificar e a inverter a realidade da composição do quadro do magistério. Em seus estudos o autor aponta que, na Espanha, a grande maioria de professores que atua nos níveis pré-escolar e primário, é composta por mulheres e que este número tende a diminuir conforme vai se aproximando dos níveis posteriores da educação (ensino médio e universitário).

Vianna (2002, p.53), destaca que:

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres- nos relacionamos. Não para dizer que sempre foi assim ou que é próprio de nossa “natureza”, mas para afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e se referem a símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.

2.2- A feminização do magistério primário na história da educação brasileira

Na literatura brasileira encontramos diferentes autores que procuram explicar o fenômeno da feminização do magistério primário e evidenciam diferentes dados para a compreensão da questão.

Segundo Campos (2002), a responsabilidade pela instrução das primeiras letras, no Brasil Colônia, ocorre sob os auspícios dos jesuítas. A instrução era reservada aos meninos/homens e não havia qualquer possibilidade da menina/mulher aprender além das necessidades com a lida da casa. A educação, de uma maneira geral, era confiada às províncias de recursos limitados. Desta forma, ela não se expande e atende apenas pequena parte da população, ficando reduzida ao ensino da leitura, escrita e cálculo. Com a expulsão dos jesuítas, o ensino é transferido aos *mestres-escolas* que preenchiam as vagas nas escolas de primeiras letras. Diferentes dos jesuítas, esses mestres-escolas não tinham preparo nem conhecimento suficiente para lecionar, bastando, apenas, saber ler e escrever com *boa letra*. Segundo Xavier (2008, p.172) “[...] a educação ministrada pelo Estado apresentava um caráter restrito, seja por permanecer limitada a um grupo privilegiado, seja por não contar, ainda, com um espaço próprio para o seu funcionamento, efetivando-se no âmbito doméstico”.

Após a independência, o governo imperial passa a investir na formação superior: era preciso ter técnicos, artífices e especialistas para construir o novo império. Sendo assim, em

1827, escreve-se a primeira lei geral de ensino, que estabelece que a instrução das primeiras letras deveria abranger todas as crianças: meninos e meninas. As disciplinas a serem lecionadas são determinadas no corpo da lei, observando a diferença curricular entre os sexos. Para as meninas, a instrução – de acordo com a doutrina especificada pelo Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte 1854, também conhecida como reforma Couto Ferraz (SCHUELER, 2004) –, restringia-se apenas para a lida diária da casa: ler, escrever e contar, bordar e costurar, ou seja, o suficiente para tomar conta do lar. A formação religiosa era obrigatória para manter um lar temente a Deus. Como não havia escolas femininas, as moças eram educadas por mulheres, nos conventos ou por preceptoras, muitas delas estrangeiras. Aos meninos, era dirigido um ensino mais apurado, promovido por professores homens, que incluía o estudo de cálculos e geometria.

A formação do professor/ da professora responsável por ministrar as aulas, ainda estaria longe de adquirir um conhecimento sistemático e especializado. A carreira do magistério guardava suas especificidades tanto para os rapazes quanto para as moças. Vista como uma opção vocacionada e empirista, o currículo oferecido para a formação feminina diferenciava daquele oferecido aos aspirantes masculinos ao magistério.

Werle (2005, p.613) nos conta que, segundo o diretor de ensino responsável pela formação do professorado durante o período imperial, “a natureza das alunas requeria um trabalho menos árduo”, o que nos leva a inferir que cognitivamente as moças não eram capazes de aprender tanto quanto os rapazes. Assim, continua a autora, “tal escola favorecia a integração na sociedade de mulheres abandonadas na infância, que conquistavam um espaço de participação social e cujo compromisso estava diretamente relacionado às atividades de formação e à retribuição dos benefícios recebidos” (2005, p.614). Houve muita resistência a este processo. A entrada da mulher no magistério não se deu de maneira pacífica, mesmo sob ótica que justificava como sendo *natural* para ela lecionar. De acordo com Louro (1997), durante o Império, alguns políticos, jornalistas e escritores eram defensores da ideia de que a mulher, por ser tão ingênua e infantil como uma criança e por ter um cérebro pouco desenvolvido, não seria o profissional *natural* para essa missão. Eles tinham fortes convicções de que a mulher não era capaz de ministrar conhecimentos à uma classe de alunos.

Segundo Louro (1997, p. 450)

Um dos defensores dessa ideia, Tito Livio de Castro²², afirmava que havia uma

²² Tito Lívio de Castro nasceu em 1864 e morreu, com 26 anos, logo após seu doutoramento na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em seu livro: *A mulher e a Sociogenia*, afirmava que a superioridade do homem é de origem filogenética. A mulher pouco necessitou da função cerebral e pouco se serviu dela, e, no

aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma natural indicação da mulher para o ensino de crianças, na verdade representava 'um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa.

Os que apoiavam a tendência natural da mulher ao magistério, associavam a imagem da educadora nata à maternidade e, assim, o magistério representaria essa extensão natural à ação de educar.

Louro (1997,p. 450) afirma que:

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 acorreriam aquelas que tivessem vocação.

Esse discurso justificava a saída do homem das salas-de-aula dedicados agora a outras ocupações muito mais rendosas e legitimava a entrada das mulheres nas escolas, ansiosas para ampliar seu universo restrito ao lar e a Igreja. Passa-se a ser associadas ao magistério características “tipicamente femininas como: 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 *sacerdócio* do que como uma *profissão*. A formação das moças para o magistério assumia um caráter assistencialista. O fato é que o magistério tornou-se opção de profissão para muitas mulheres que pertenciam a camadas sociais menos privilegiadas. Em alguns trabalhos (SCHUELER 2004, WERLE 2005), identificamos uma situação de feminização do magistério, vinculada à promoção de moças desvalidas, muito embora a política declarada nos instrumentos legais fosse de reservar o espaço para homens.

Os estudos de Müller (1999) mostram que a professora primária, na Primeira República, forjou-se como uma profissional da educação eleita para ser a construtora da nação. Em 1890, logo após a proclamação da República, anunciavam que o programa da nova educação para a mulher deveria conduzi-la a ser boa mãe, esposa, amiga e companheira do homem. E para dar ares de grande missão feminina, o discurso veiculado na época comparava a missão materna esperada pela nação com a desenvoltura de um chefe de Estado. Nota-se, nesse discurso, a sedução pretendida para fazer valer essa grande força aliada ao propósito republicano. Esta missão marcou profundamente o perfil dessa profissional ao mesmo tempo em que mostrou ser, contraditoriamente, a medida necessária para a emancipação das

decorrer dos milênios, cada vez mais se acentuou a diferença entre os sexos. Cf. VERGARA, Moema de Rezende: "Cartas a uma senhora": questões de gênero e a divulgação do darwinismo no Brasil. Disponível em: Revista Estudos Feministas: <<http://www.scielo.br>> Acessado em 15/05/2009

mulheres que abraçavam essa carreira.

Com o seguir dos anos, a educação da mulher começa a modificar-se e o trabalho passa a ser visto sob uma nova perspectiva. A atividade braçal não é mais degradante, mas sim necessária para que se formassem as bases do capitalismo. A mulher, então, deveria ser aquela que forjaria essa nova concepção de trabalho. O trabalho deveria ser visto como algo que induziria o país à ordem e ao progresso. Passa a ser missão da mulher, formadora de homens no seu lar, garantir que a educação seria primeiramente moral e religiosa e em seguida voltada para o desejo de construir uma nação forte e desenvolvida.

A responsabilidade do Estado com a formação do magistério surge de maneira efetiva no início do século XX, sempre associada à expansão do ensino primário. Segundo Vianna (2002), a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, provocada pela onda de industrialização e modernização do país, acabou por propiciar a feminização do magistério primário. A autora alerta para que a questão seja vista para além da mera composição sexual da categoria evidenciando, assim, as características femininas da profissão e do seu exercício, independentemente de quem as realizam. Pouco a pouco, os homens distanciam-se do ensino primário por não mostrar-se tão lucrativo quando as oportunidades que surgiam com as novas ofertas de emprego. A mulher, então, começa a ocupar os espaços deixados pelos professores, gerando um deslocamento do modelo de ascensão social e garantindo sua posição perante ao mercado de trabalho. A transformação do magistério primário numa profissão feminina pode ser entendida pela análise do diferencial entre o número de matrículas de alunos e alunas ao curso normal. O discurso de convencimento à chegada da mulher às classes primárias é bem aceito tornando-se, desta forma, profissão quase que exclusivamente feminina.

Mesmo conquistando lugar no meio masculino, as professoras não gozavam dos mesmos privilégios que seus colegas. De acordo com Dematini e Antunes (2002), os postos de maior notoriedade, nas primeiras décadas do século XX, como de diretores e inspetores de ensino, eram destinados aos homens, marcando assim o reduto do magistério primário como espaço reservado às mulheres.

A construção da imagem da mulher fica próxima ao sagrado. A Igreja católica permanece como dominante dessa moral que pretendia firmar, apesar da aproximação dos ideais do positivismo já no final do Império. Pela imagem de recato e pudor, pela aceitação de sacrifícios, a mulher detinha a ação educadora dos filhos e filhas. Pela imposição dos ideais positivistas, a instrução da mulher justificava-se ao incorporar conceitos de novas ciências

como a puericultura, a psicologia e economia doméstica.

Percebe-se o discurso feito por alguns jornalistas e políticos da época para justificar a manipulação da imagem da mulher como essa construtora de lares republicanos. Observa-se a substituição de um discurso por outro deixando ver que a missão é maior do que seu executor e para convencê-lo a apoiá-la, os discursos vêm a público através de jornais e propagandas.

Parece que, na primeira década do século XX, a feminização do magistério aconteceu não apenas pelo grande número de mulheres que acorriam para as escolas normais, mas pelo fato dos homens estarem abandonando esses bancos escolares. Esse fato ocorreu devido a grande procura dos homens por empregos onde a remuneração fosse melhor já que cabia a ele a obrigação de sustentar a família. Com o advento da industrialização e o movimento econômico em torno da cafeicultura, o homem sai em busca de outros trabalhos e, assim, decresce o número de alunos nas Escolas Normais. Em contrapartida, a profissão do magistério torna-se bastante apazível à mulher por ser condizente com sua função de esposa e mãe.

Segundo Louro (1997, p. 449)

Esse movimento daria origem a uma feminização do magistério – também observada em outros países - fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens.

Demartini (2002, p.73) afirma que a feminização da Escola Normal seria resultante da combinação de dois movimentos diferenciados:

[...] por um lado houve uma transformação nos valores e as mulheres ganharam mais espaços na sociedade; por outro lado notava-se a permanência de certos padrões básicos de comportamento. Em função disso, a entrada das mulheres no magistério reforçou a imagem de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar.

A mesma autora evidencia a diferença no tratamento dispensado entre os professores e professoras. Segundo sua pesquisa, “as professoras levavam desvantagens em relação aos professores em termos de carreira e remuneração”. As professoras, por não poderem lecionar qualquer disciplina, ficavam restritas àquelas voltadas à leitura, escrita e organização doméstica. Como seu salário era baseado em aulas ministradas, sua carga horária / disciplina era sempre menor do que a dos professores. Destaca, ainda, que, à época do Inquérito Paulistano de 1914, foram estabelecidos novos critérios para a regulação dos salários dos professores que deveriam seguir uma regra declaradamente a favor do magistério masculino. Em seu texto, a autora diz que o Prof^o Oscar Thompson, diretor da Escola Normal de São

Paulo (atual E.E. Caetano de Campos) no período de 1907/1908 e na Diretoria Geral da Instrução Pública (1909-1910)²³, sugeriu a seguinte ordem de escalonamento de salários: “1- a localização da escola; 2- a categoria da escola; 3- a série em que o professor lecionava; 4- **o sexo do professor**”. (apud DEMARTINI, 2002, p.73) (grifo nosso)

Para justificar a questão de gênero como fator preponderante para o escalonamento do salário, o Prof. Thompson alegou ter o homem a responsabilidade em garantir o sustento da casa e não a mulher. Para ele não era **justo** que ambos recebessem os mesmos honorários já que as responsabilidades do homem eram maiores do que da mulher. E, ainda, se houvesse a possibilidade de algum aumento salarial, “que ele seja em benefício do professor”. (DEMARTINI 2002, p.74)

Vale lembrar que o Regulamento da Escola Normal²⁴ datado de 10 de out. 1914, dizia, em seu artigo 1:

Art. 1 – A Escola Normal, sob a forma de externato mixto [sic], é um estabelecimento de ensino profissional destinado a dar aos candidatos a carreira do magistério a instrução e a educação necessárias para o desempenho dos deveres de professor. (grifo nosso)

Já na década de 1920, encontramos através das palavras do professor Almeida Jr²⁵. (1966, p.123), histórias de professoras que, servindo na Zona Rural do Rio de Janeiro como etapa obrigatória para a sua efetivação como professora, humildemente acorriam aos inspetores de ensino e mostravam o bom trabalho realizado naquelas longínquas fazendas para em seguida, implorar-lhes sua transferências: Eis uma delas:

Quando fui montar a cavalo para ir-me embora, a môça [sic], segurando-me gentilmente o estribo, me olhou, com uma lágrima a brotar-lhe dos olhos, e me disse: ‘Senhor inspetor, eu já estou nesse lugar há mais de três anos. Veja se me tira daqui!’ E não pode continuar. E eu, concluiu o inspetor, também não quis ouvir mais nada. Dei rédeas ao animal e parti sem olhar para trás.

Outros fatores podem ser associados ao processo de feminização do magistério como o controle do Estado sobre as disciplinas e regulamentações do ensino, causando a perda de

²³ Cf: **BONTEMPI**, Bruno, “O Inquérito sobre a Instrução Pública no Jornal *O estado de São Paulo* (1914)” Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/246BrunoBomtempi.pdf - > Acesso em 01/10/08

²⁴ O Regulamento da Escola Normal, de 10 de out. De 1914, foi publicado no Rio de Janeiro pelas Oficinas graphicas do PAIZ

²⁵ Antônio Ferreira de Almeida Júnior, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, iniciou suas atividades no magistério, como professor primário da Escola Isolada da Ponta da Praia (SP. Entre 1920 e 1930, lecionou Biologia e Higiene na Escola Normal do Brás (depois, Instituto de Educação Padre Anchieta). Publicou o livro “A Escola Pitoresca” em 1934, reeditando-o em 1966. Escrito entre período de férias escolares, tinha como objetivo relembrar situações do cotidiano da sala-de-aula de professores e professoras por meio de relatos, como sugere o título, *pitorescos*. Cf. **FÁVERO** Maria de Lourdes A. **BRITTO**, Jader M. (org.). Dicionário de Educadores do Brasil. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1999. Verbete: *Antônio Ferreira de Almeida Júnior*,

autonomia para a realização da docência. O que é fato é que o processo de feminização do magistério primário é fruto de múltiplos fatores e que o fator político-econômico pode ter sido preponderante.

O magistério sendo um trabalho transitório – as moças que ocupavam as cadeiras do magistério o faziam até a hora do casamento chegar- dão a ideia de curso *espera-marido*, não carecia de remuneração significativa já que não cabia a mulher sustentar a família. O fato do trabalho escolar ocorrer também em meio período ajudava a construir a ideia de um salário reduzido.

De acordo com Louro (1997, p. 454)

A fragilidade feminina constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional é também constituinte de sua proteção e tutela. A professora também terá que ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve se ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora.

Como decorrência da feminização do magistério, tudo o que se diz em relação ao curso preparatório também se feminiza com o objetivo de receber essa mulher num ambiente recatado, cheio de símbolos de submissão e obediência: o prédio, uniformes, horário de aula. A autora destaca que [...] “a sociedade utiliza múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes a sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa. A formação docente também se feminiza.” (LOURO, 1997, p.455)

Nesse momento vale relembrar o estudo de Bueno e outros (2003, p. 45) no qual são analisados os relatos autobiográficos que reconstróem experiências de formação intelectual e produção de textos que tematizam representações do trabalho docente . O estudo conclui, após profundas considerações sobre os relatos de professores-homens e suas experiências com o magistério, que enquanto as escolhas femininas revelam-se em grande parte “orientadas por uma lógica de destinação das mulheres para o ensino, as escolhas masculinas revelam-se bem mais tardiamente”. Além disso, a escolha masculina costuma ser, em muitos casos, explicitada pela referência à relação mantida com o conhecimento que esses alunos estabeleceram no âmbito da universidade, e não por “referência às vocações ou tendências a gostar de crianças como razões por vezes invocadas pelas mulheres para justificar / explicar a opção pelo ensino”. (BUENO et al, 2003, p.55)

Para a mulher, o magistério apresenta-se como um caminho a seguir por doutrinação, por sensibilidade; para o homem um possível caminho a trilhar por meio da doutrinação científica na área de pesquisa. Mesmo assim, não era uma profissão para um homem que

pretende sustentar a família, deva escolher, pois, segundo os relatos colhidos pelas autoras, até os dias de hoje, segundo Bueno e outros (2003, p.58)

[...] a maioria das pessoas ainda se posiciona que 'ser professor' é 'profissão para mulher'. e ainda na visão de muitos, o professor homem que não tem capacidade de obter outro tipo de serviço, se apoia no magistério como se fosse uma cobertura para sua incompetência.

A acomodação da mulher professora se faz em um ambiente preparado para isso. A conformidade vem do fato da construção da ideia sobre a fragilidade feminina veiculada pelos discursos médios, religiosos, jurídicos e educacionais. Nas escolas, as moças deveriam estar ocupadas de maneira produtiva.

Louro (1997, p 456) nos diz que:

A afluência das moças, justificada e produzida pelos discursos da época, vai determinar que os currículos, as normas, enfim, as práticas educativas dessas instituições se diversifiquem e depois se feminizem, ajustando-se aos novos sujeitos e, ao mesmo tempo, produzindo-os.

A divisão curricular a qual o curso normal é imposto traz incutida a noção de que os estudos tinham como objetivo, formar a mulher para desempenhar a função de professora-cuidadora. Não há a menor intenção de oferecer-lhe a oportunidade de crescimento em seu conhecimento científico e intelectual sobre determinados assuntos que não fossem relacionados a puericultura e economia doméstica. Desta forma, a escola normal vai se afastando dos conflitos e questões sociais da época. Um local limpo, estéril, organizado e doutrinado era condição *sine qua non* para formar professoras que alcançariam as virtudes básicas para enfrentar a lida com a sala-de-aula e com a educação das crianças. Da mesma maneira seu aprendizado serviria também para cuidar do lar, repetindo a ação disciplinar e estéril aprendida na sua formação educacional. Esta era a verdadeira missão da mulher.

O celibato pedagógico era outro tema de discussão na década de 1920. Numa primeira vista pode parecer que o tema da formação da mulher-professora educada para servir ao lar distancia do ideal do celibato. Ao contrário do que pode parecer, esse discurso reforçava o propósito da educação feminina destinada ao cuidado de crianças. A professora Benevenuta Ribeiro, diretora da Escola Profissional Feminina Rivadávia Corrêa, defendia a ideia do celibato pedagógico. Numa entrevista ao jornal *A Pátria*, em 15 fev. 1928, deixa claro suas ideias a respeito do assunto. A seguir destacamos um trecho da reportagem, publicado por Vidal (2000, p.198).

Sou francamente favorável ao celibato das professoras, por julgá-lo uma necessidade para o ensino. Não digo isso porque sou celibatária. Digo porque essa é minha convicção. Acho que a professora quando se casa deve isolar-se do ensino. Se

enviuvar ou se a assaltarem dificuldades prementes estão poderá voltar a exercer sua atividade numa escola. Mas uma moça que se casa, que tem casa, que tem filhos, ou é má mãe, má dona de casa e boa professora, ou é boa professora e, nesse caso, má dona de casa. Ou a casa, ou a escola. Ou os alunos ou os filhos. Em minha escola tenho tido exemplos frisantes. Adjuntas que são ótimas auxiliares em solteiras casam-se e ficam péssimas. Tive adjuntas assim. Em solteiras eram tudo quanto poderia desejar de melhor. Casadas, tiveram até que ser repreendidas pelo diretor. Não. Não tenho a menor dúvida sobre o assunto. Sou pelo celibato. Professora é uma vocação, é uma profissão de renúncia. Professora não deve ser aquela que precisa ganhar a vida, mas aquela que se julgue capaz de o ser e com coragem suporte todos os sacrifícios. Com o celibato pedagógico só lucrará o ensino municipal” (grifo nosso)

Esta ideia não encontrou apoio nos meios acadêmicos. Foi rechaçada por alguns professores e intelectuais da época, os quais afirmavam que a professora-mãe seria muito mais paciente com seus alunos do que aquela que mantivesse sua libido aprisionada numa renúncia obrigatória. O próprio Fernando de Azevedo reconhece a entrada da mulher-mãe-esposa no mercado de trabalho acontece como medida necessária a *colaborar na manutenção familiar*. Importante observar nesses discursos: *celibato x auxílio na renda familiar* que o cerne da questão está no reconhecimento do instinto feminino para o cuidado com a infância e a adolescência. Marca-se indelevelmente o perfil feminino para o magistério primário. Nas palavras de Fernando de Azevedo (1958, p.105)

Mas, embora a atividade da mulher se tenha deslocado do lar para a vida exterior, não perdeu ela o exercício da sua tradicional influência na educação do homem, (...) Se a educação se deslocou do lar para a escola, a mulher, como que por instinto, também se dirigiu para a escola, onde continua a ser nosso árbitro, (...). No lar e na escola ‘continuarão, por isso, as mulheres, a formar a atmosfera moral, em que crescemos durante a infância, e a projetar a sua influência em nossa vida de homens adultos’, na formação de cuja personalidade elas deixaram sua marca inapagável .

A entrada da mulher no mercado do trabalho por meio da docência não deve ser vista como um fator isolado. O conjunto de estratégias que aqui apresentamos são partes de uma discussão maior acerca da feminização do magistério. Há outros aspectos que merecem ser estudados mais profundamente. Um deles seria a lógica capitalista de que o sistema de ensino, e mais especificamente o magistério, tem como espinha dorsal a missão de desenvolver um trabalho social, ou seja, de cuidadora da infância no seu sentido largo, o que o desqualifica economicamente. Desta forma seus agentes desempenham funções de desprestígio, independente do sexo ou de qualquer outro critério classista.

Segundo Vidal (2000, p,2004), a mulher:

Simultaneamente, atuava como reguladora científica da relações familiares, na medida em que incorporava saberes da higiene e puericultura ao seu fazer. Apesar de ocupar outra posição social, a mulher, modelada pela reforma, no discurso da época, atendia a um apelo da natureza ao desempenhar suas novas funções.

A nossa pesquisa avança no entendimento de que a despeito da preponderância do fator sócio-econômico, a entrada da mulher na carreira do magistério deve muito a conformação dos discursos sobre a missão nata da educadora. A aceitação tácita desta missão pode estar diretamente relacionada aos discursos promovidos pelos educadores que, mesmo defendendo a especialização do magistério, usavam argumentos baseados na força de vontade, criatividade e dedicação da professora primária para superar as dificuldades físicas e financeiras pelas quais passavam à educação.

Abordaremos em nosso próximo capítulo, os discursos dos educadores que, nas décadas de 1920-40, defendiam o princípio da necessidade de se ter no campo do magistério pessoal altamente capacitado para promover a educação integral do indivíduo.

CAPÍTULO III

A PROFESSORA PRIMÁRIA NOS DISCURSOS AUTORIZADOS

Nos capítulos que desenvolvemos anteriormente, procuramos demonstrar as operações simbólicas que, historicamente aproximaram a imagem da professora primária a uma missão sagrada e a uma função de gênero: o zelo feminino para com os membros imaturos da sociedade.

No presente capítulo, as seções que apresentaremos a seguir têm, como objetivo, demonstrar de que forma a imagem da professora primária foi se ajustando ao projeto educativo da nação, atribuindo a esta uma função cívica e nacionalista.

Os primeiros livros e textos selecionados como fontes documentais de análise, permitiram apreender uma dimensão constituidora da identidade dessa profissional e acabaram por nos apontar outros caminhos que nos levaram a investigar os documentos da época, como decretos e pareceres no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e, em especial, o Centro de Memória do ISERJ. Os documentos textuais foram de grande valia para a compreensão da prática cotidiana dessa professora, formada no espaço educacional construído especialmente para ela.

De posse de tão rico material, pudemos identificar as estratégias de formação da identidade da professora constituída a partir das intenções comuns que nortearam as reformas educacionais que aconteceram entre as décadas de 1920-30, tendo como marca a proposição dos escolanovistas que estavam à frente dos movimentos políticos da época.

As ideias pedagógicas de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho aproximam-se quando se referem à necessidade de formar o professorado ancorado em bases científicas, capaz de articular ação e pesquisa na sua prática cotidiana. Porém, é possível observar, nos discursos desses intelectuais, a construção mítica em torno desse novo professor formado para uma nova escola. Esses discursos costumam manter a referência ao professorado de forma genérica, marcando muito mais a dimensão cívica de sua contribuição profissional do que o caráter de gênero comumente imputado às professoras primárias, presente em outros escritos sobre o tema.

Segundo Lawn (2001), os professores costumam agir como uma parte necessária de

uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, representações sociais marcadamente resultantes das interações que estabelecem com o meio. Dito de outra forma, a identidade profissional passa a se constituir das interações que o professor estabelece de si, individualmente e para si, coletivamente (DUBAR, 2005)

Nossa análise textual tem como marco inicial, os anos 1920, período das reformas na Instrução Pública que pretendiam remodelar o sistema de ensino no país. Essas reformas aconteceram sob a direção dos educadores escolanovistas. Em suas propostas, os reformadores buscaram aperfeiçoar instrumentos técnico-pedagógicos e introduzir inovações no campo educacional. Essas ações visavam romper com as interferências que o campo político e religioso impunham. A racionalização da administração pública foi o grande desafio que os reformadores escolanovistas, mais precisamente, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, enfrentaram.

A reforma analisada por esta pesquisa ocorre num clima político que tendeu ao favorecimento de mudança dos padrões de ensino e da cultura nas instituições escolares abrangendo modalidades e níveis diferentes. Nesse período, o país encontrava-se sob regime da chamada 1ª República (1889-1930), marcado pela descentralização do poder, pelo caráter oligárquico e regulamentado pela legislação da Constituição Republicana de 1891. O entusiasmo pela educação (NAGLE, 1974), mais precisamente pela educação do povo que constituirá a nação brasileira, é bastante sensível nas reformas do ensino. Os discursos pela modernização econômica e social tendiam ao questionamento e à organização do ensino que contribuíssem para transformar e civilizar a sociedade. Eram inflamados os discursos que favoreciam a multiplicação das instituições escolares e a disseminação da educação como sendo a única oportunidade de incorporação das camadas populares. Por outro lado, esse discurso também representava a necessidade política de aumentar e garantir um contingente alfabetizado e pronto para exercer seu direito ao sufrágio. Devido a essa derivada política, a escolarização ganha prestígio. Posto dessa forma, os procedimentos de disseminação da educação popular recaem sobre o caráter obrigatório do ensino primário, pela difusão do ensino técnico-profissional, pela insistência num programa de ensino prático, instrumental e vocacional. As reformas vão se caracterizar pela negação e distanciamento do tradicional ensino religioso em detrimento de um ensino técnico-profissionalizante; num abandono da educação das elites para uma educação popular, gratuita e formadora de mão-de-obra. De maneira geral, assumem o discurso da exclusão social para justificar e/ou propor práticas

educativas que privilegiam, em alguma proporção, a população desfavorecida do Distrito Federal.

Segundo Paulilo, (2005, p.101)

As reformas Carneiro Leão e Fernando de Azevedo partilharam a tarefa de normalizar, codificar, profissionalizar e sistematizar a escolarização das camadas populares, e tudo isso foi usado para estabelecer o âmbito e os critérios da educação a elas dispensadas. Em consequência, fica delineado um sistema de ensino dirigido e controlado para dar conta do atraso intelectual identificado na população pobre e de sua resistência às inovações.

Entendendo que os textos/discursos construídos durante as reformas da Instrução Pública do Distrito Federal são produtos da maneira de pensar daquela época, procuraremos demonstrar, neste capítulo, as bases em que se constituiu a carreira da professora primária nos primórdios da República, evidenciando os discursos que afirmavam ser esta carreira uma vocação naturalmente feminina. Procuraremos apresentar a forma como a carreira do magistério primário foi entendida e tratada pelos reformadores da Instrução Pública do Distrito Federal e de como essas propostas se materializaram nos currículos e bibliografias autorizadas no Instituto de Educação – *locus* de formação.

3.1 - Breve histórico sobre o Instituto de Educação do Distrito Federal

O atual Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ) foi fundado em 1880, como Escola Normal da Corte. Criada pelo Decreto 7.684 de 6 de março de 1880 que, em conformidade com o Art. 9, do Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, instituía no município da Corte uma escola para formação de professores e professoras da instrução primária²⁶.

De acordo com a Prof.^a Heloísa Helena Meirelles, responsável pelo Centro de Memória do ISERJ (CEMI), a Escola Normal funcionou primeiro nas dependências do Colégio Pedro II, depois ocupou algumas salas de aula do Colégio Pedro Varela e, mais tarde, também veio a ocupar o Colégio Rivadávia Corrêa. Conforme crescia a demanda por vagas nas escolas, a Escola Normal era pressionada a abandonar os espaços ocupados, retirando-se de seus prédios.

A construção de um lugar adequado para abrigar os estudos pedagógicos se fazia necessária e, sob os auspícios do então Prefeito do Distrito Federal Prado Júnior, Fernando de

²⁶ Informação retirada do blog: Centro de Memória Institucional do ISERJ: <<http://cemiiserj.blogspot.com/2008/07/estudando-escola-normal-da-corte.html>> Acessado em: 9 out 2009

Azevedo, Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30), estabelece os termos para a construção de um prédio para abrigar a intelectualidade formadora dos professores para as escolas primárias do país. A arquitetura e construção do prédio da Rua Mariz e Barros foram baseadas nas indicações do próprio Fernando de Azevedo, cuja orientação baseava-se na premissa de que a educação estética do povo deveria começar pelo próprio ambiente escolar.

Segundo Fernando de Azevedo, (1958, p.124): “nas construções escolares, projetadas e executadas sob minha direção, o sentido prático do conforto, da higiene e da utilidade, ainda que preponderante, nunca excluiu as preocupações da harmonia, do equilíbrio e da arte”. Como a construção da Escola Normal do Distrito Federal tem uma história muito peculiar, nas seções subsequentes, aprofundaremos as questões políticas e educacionais que envolveram o projeto arquitetônico deste prédio.

O final dos anos de 1920 o início dos anos de 1930, foram marcados por uma crise generalizada, agravada pelo *crash* de 1929. A situação política do país tornara-se instável. A crise atingiu todos os setores da economia e da política nacional. Fernando de Azevedo foi obrigado a afastando-se da Diretoria Geral de Instrução Pública, voltando para São Paulo, e, segundo Vidal (2000), o discurso escrito por ele para inauguração da Escola Normal do Distrito Federal nunca foi pronunciado. A mudança das alunas para o novo prédio ocorreu em outubro de 1930 por determinação de seu diretor, Carlos Werneck, que receava a tomada do prédio pelas tropas revolucionárias de Getúlio Vargas.

Lopes (2009a) registrou alguns depoimentos de ex-alunas da Escola Normal entre 1930-31 e do Instituto de Educação entre 1932 – 1937, e que participaram da mudança da Escola Normal para o prédio da Rua Mariz e Barros. Destacamos, a seguir, o depoimento de Marília Marques da Costa:

O prédio novo já estava pronto em 1930, ano em que iniciei meus estudos. A diretoria foi avisada que os soldados vinham do Rio Grande do Sul (era a revolução, não é?) e se instalariam em qualquer prédio público que estivesse vazio. E o Instituto era um prédio público que ainda não tinha sido inaugurado. O secretário Antônio Vitor passou dias e noites lá. Primeiro levaram o material dos arquivos, depois cadeiras e mesas... Todo mundo ajudava e foi feita a mudança, em menos de uma semana. (p.5)

A Escola Normal do Distrito Federal passou a ser chamada de Instituto de Educação no início dos anos de 1930. Essa modificação aconteceu devido à iniciativa de Anísio Teixeira, na época Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-35) (LOPES, 2009b)

O Decreto n. 3810 de 19 de março de 1932²⁷ - passou a regular a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal com prévia exigência do curso secundário e transformou em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. O artigo 1º dá à atual Escola Normal do Distrito Federal e aos estabelecimentos que lhe são anexos o nome de Instituto de Educação e apresenta as modificações estruturais e de funcionamento. O artigo 3º dá à nova constituição desse instituto que passa a possuir uma escola secundária e uma escola de professores, tendo estes como estabelecimentos anexos para fins de experimentação, demonstração e prática de ensino o Jardim de Infância e uma Escola Primária. A escola secundária também serviria de campo de prática de ensino aos cursos de formação de professores secundário

Com a criação do Instituto de Educação, em 1932, o diretor da Escola Normal, o Dr. Carlos Porto Carreiro²⁸ passa a dirigir um de seus componentes, a Escola Secundária, e Lourenço Filho assume a direção geral em conjunto com a direção da Escola de Professores de nível superior, em sistema coordenado para o objetivo final de formação do magistério. O diretor da instituição superintende ainda o Jardim de Infância e a Escola Primária - escolas de demonstração e prática de ensino que compõem a Escola de Aplicação - que, por sua vez, tem sua própria diretora, a Prof.^a Haydéa Vianna Fiuza de Castro (1931/32), sucedida pela Prof.^a Orminda Isabel Marques (1932/1937), ambas também coordenando a Seção de Prática de Ensino na Escola de Professores em seu tempo. (MARTINS, 2006)

De acordo com as informações colhidas em entrevistas com a professora Heloísa Meireles (2009), o prédio foi tombado pelo IPHAN, na época da Guanabara e, em 2000, o Estado do Rio de Janeiro manteve o tombamento.

O Instituto de Educação é mais do que um prédio escolar: ele tornou-se um *monumento* dos ideais da Escola Nova, pois foi nesse espaço onde os representantes dessa nova proposta educacional puderam colocá-la em prática, de fato e de vez.

Hoje, o Instituto de Educação não forma mais normalistas. Com o nome de Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), a formação para professores é feita em nível de graduação, habilitando para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. No dia 10 de setembro de 1997, através do Decreto nº

²⁷ Cf. Decreto 3810 do Distrito Federal – Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, 1932.

²⁸ **Carlos Porto Carreiro** (1865- 1932) além de poeta, tradutor, diplomado em direito, professor, jornalista e membro-fundador da Academia Pernambucana de Letras, foi o 21º Diretor da Escola Normal do Distrito Federal. Cf: COUTINHO, Afrânio; SOUSA, J. Galante de. **Enciclopédia de literatura brasileira**. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Academia Brasileira de Letras, 2001: 2v.

23.482, o Governador do Estado do Rio de Janeiro, o Sr. Marcelo Alencar (1995 - 1999) transferiu o IERJ – Instituto de Educação do Rio de Janeiro para âmbito da FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, vinculada à Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia. Considerando a atual LDB, que prevê a formação do professor dos anos iniciais da educação básica como ensino superior, o Instituto de Educação torna-se Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 24.338, do dia 3 de junho de 1998. E ainda no mesmo ano, no dia 18 de setembro, através do Decreto nº 24.665, o Governador instituiu o CAP/ISERJ – Colégio de Aplicação. Os segmentos que compõem o CAP/ISERJ são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Formação Geral e Informática).²⁹

3.2 - Fernando de Azevedo: entre valorização profissional do professor primário e a legitimação de seu projeto de reforma educacional

A publicação intitulada *Novos Caminhos e Novos Fins: a nova política de Educação no Brasil – subsídios para uma história de quatro anos* (AZEVEDO, 1958), cuja primeira edição data de 1921, foi a fonte primária de análise dos objetivos propostos pela Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal. Neste livro encontramos a descrição do plano de reforma para o Ensino Primário e para o Ensino Normal proposto por Fernando de Azevedo, bem como a sua declarada filiação aos ideais da Escola Nova.

O livro estrutura-se em três partes: a primeira parte pretende mapear a situação educacional encontrada por Fernando de Azevedo; faz críticas à atual organização e apresenta as bases da reforma pretendida; a segunda parte é dedicada ao desenvolvimento das suas ideias educacionais e à apresentação dos conceitos da Escola Nova. A terceira parte pretende dialogar com as questões sobre o ensino profissional, a saúde e os serviços de higiene escolar quando também apresenta as estratégias de convencimento para a aprovação do projeto de reforma educacional.

A pesquisa também usou para análise das propostas “azevedianas”, o Boletim da Instrução Pública do Distrito Federal especificamente do período de janeiro-março de 1930 ³⁰,

²⁹ Informação colhida na página oficial do ISERJ: <http://iserj.net/> Acessado em: 18 de out de 2009

³⁰ O Boletim da Instrução Pública do Distrito Federal era uma publicação trimestral da diretoria geral de instrução pública do Distrito Federal e encontra-se disponível no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. O acervo do AGCRJ, formado por documentos manuscritos e impressos, fotografias, gravuras, fitas, vídeos, livros e periódicos - pode ser consultado por qualquer cidadão interessado na história da cidade ou que necessite

nos quais foram localizados alguns artigos que também compõem capítulos do livro *Novos Caminhos e Novos Fins*. São eles : *A escola nova e a reforma – introdução aos programas de escolas primárias* e *A nova política de edificações escolares*, ambos de autoria de Fernando de Azevedo.

Porém, foi no livro em do CDROM, produzido e gentilmente decido pela professora Diana VIDAL, intitulado: *Reforma da Instrução Pública no Distrito Federal (RJ) 1927-1930*. Arquivo Fernando de Azevedo. São Paulo: USP, 2000, que mais contribuiu para análise do pensamento “azevediano” sobre o professorado. A coleção de textos, cartas, discursos, bem como o material iconográfico que compõem o memorial de Fernando de Azevedo proporciona ao pesquisador um abrangente olhar sobre a obra desse educador.

No projeto educacional, apresentado na primeira parte do livro *Novos Caminhos e Novos Fins*, Azevedo procura imprimir os ideais de reconstrução nacional por meio de uma educação democrática, e a ação para atingir tal intento seria através da reforma educacional. A reforma proposta, de acordo com Penna (1987), visa, acima de tudo, despertar no professor uma consciência profunda sobre sua tarefa de educar.

Em diferentes ocasiões, seja discursando para convidados no Jockey-Club³¹ ou em abertura de sessão plenária, Fernando de Azevedo é categórico ao afirmar que as escolas do Distrito Federal estão *velhas e carcomidas* assim como, a única ação capaz de suprir as deficiências dessas instalações insalubres é a capacidade criadora e inventiva do magistério feminino, dando mostras do seu *esforço heroico* . Sempre apontando o quanto de régio ainda está presente na educação primária, alerta que pouco se fez para combater com eficácia o analfabetismo na capital..

Nas palavras de Fernando de Azevedo (1958: p.46):

As instituições do ensino primário, instaladas ao acaso, sem visão aguda de nossas realidades e sem qualquer espírito de finalidade social, e talhadas ainda pelos moldes da velha escola primária de letras, obedecem a princípios de organizações a que já se conformam as modernas legislações escolares.

Encontramos, em seus discursos, uma fé declarada na participação do professor neste novo desafio. Fernando de Azevedo (1958, p.49), afirma que : “Todo sistema de educação, em qualquer de seus graus ou de seus aspectos, depende, mais do que de sua organização e de suas instalações, dos professores capazes de aplicá-lo”. Para a formação dessa professora apta

comprovar direitos, além de fornecer subsídios para a tomada de decisões no âmbito da administração pública. Informação colhida pelo site oficial : <<http://www.rio.rj.gov.br/arquivo>> em 18 de out. de 2009

³¹ Refiro-me ao discurso pronunciado a 8 de setembro de 1927, no salão do Jockey-Club do Rio de Janeiro-marco histórico da cidade, construído ao estilo Luis XV, sob o traço do arquiteto Francisco Couchet,- quando expõe as bases que norteiam os projeto de reforma do ensino primário e profissional.

a participar da reforma proposta, é imprescindível a construção de um instituto educacional que seja tanto um espaço de formação como de aplicação das teorias educacionais propostas pela nova educação. De acordo com sua visão, esse instituto deverá ser um centro de estudos e pesquisas pedagógicas, “um viveiro de verdadeiros professores para o ensino primário”, aptos a “desempenhar o papel que lhe cabe, de sentinela sempre alerta da ciência da educação em progresso constante.” (p.49) (grifo nosso) . Dito de outra forma, um lugar onde o educador possa estar envolvido numa atmosfera de constante pesquisa e renovação de ideias por meio de atividades práticas e que incite à reflexão a fim de que possam, como *sentinelas* engajados e atentos aos preceitos da educação nova, aprimorar suas práticas tendo como ideal norteador as proposições científicas sobre a educação.

O professor deverá :

[...] despertar e desenvolver a consciência de que a solução do problema educativo, posto nesses termos , largos e generosos, depende menos da obra solitária do indivíduo, seja qual for a sua categoria, do que da convergência, para um objetivo comum, de todos os esforços individuais. (AZEVEDO, 1958 : p. 49)

Assim, mais uma vez, as professoras primárias são conclamadas a ser as construtoras de uma nação que precisa soltar-se das amarras coloniais e tornar-se laboriosa. Para atingir tal objetivo, a formação da professora deverá se adequar ao novo plano educacional.

De acordo com Penna (1987), o pensamento de Fernando de Azevedo encontra-se apoiado no princípio da racionalidade, cientificidade, modernização e eficiência. Sua proposta educacional tem, por princípio, a ideia de que o desenvolvimento do espírito democrático da educação se dá por meio de uma educação básica, uniforme e comum a todos. Para alcançar esta proposta, o autor apresenta na segunda parte do seu livro *Novos Caminhos e Novos Fins*, a proposta de uma escola *única, obrigatória e gratuita*. Posta assim, a educação tornar-se-ia , em sua concepção, *locus* essencial da busca pela igualdade e solidariedade; ação esta que libertaria todos da tirania das classes. O ideal da reforma do ensino está voltado para a ação: o espírito de iniciativa e o gosto pelo trabalho e todo o currículo novo proposto para a formação docente deverá basear-se no conhecimento científico. Afirma que o ideal da escola nova aponta para uma ação efetiva, um esforço que deverá ser traduzido pelo hábito do trabalho em cooperação. Desta maneira, entende que a escola deverá possuir três aspectos básicos: ser única , do trabalho e pertencer à comunidade.

A escola única segue, antes de tudo, um princípio democrático. Fernando de Azevedo (1958, p. 73) afirma que: *A educação inicial deve ser uma para todos (única), obrigatória e gratuita*. O Estado deve oferecer uma educação cujo ponto de partida seja o mesmo para todas

as crianças. Para garantir o acesso de todos ao ensino e as mesmas técnicas de ensino não poderia ser pago, ou seja a escola única deveria ser gratuita.

Durante o período em que esteve a frente da Diretoria de Instrução Pública, a educação foi associada a um conjunto de práticas e convicções sociais que, surgidas dentro de um segmento das classes médias urbanas, alcançaria as classes populares mediante a sua escolarização. O conceito de escola única e para todos partia da premissa de que qualquer aluno, seja da classe popular ou média, desde que submetido aos mesmos padrões de conduta e aos programas de aprendizagem, teria acesso a mesma escala de aproveitamento. A ênfase dos programas escolares na educação sanitária e na higiene foi considerada uma abordagem que poderia determinar uma ação eficaz de melhoramento social.

A escola do trabalho, outro conceito elaborado por Fernando de Azevedo, deverá ser aquela que se apoia no princípio da construção coletiva. O trabalho deverá ser encarado como um instrumento e até mesmo como um meio de educação. Segundo Paulilo (2005), os programas de ensino das escolas primárias propunham experiências com os conceitos, excursões e a atividade conjunta de professor e alunos. O ensino público, nesse momento, estava aberto à vida prática, isto é, às tarefas de elaboração e pesquisa dos próprios alunos. Em contrapartida, solicitou técnicas, instituições e instrumentos capazes de manter a ordem, assim como inculcar a disciplina, na plenitude de uma experiência concreta e vivida.

Importa observar que Fernando de Azevedo torna explícita a confiança que depositava nos professores, cuja responsabilidade pelo sucesso da reforma é tamanha que afirma ser possível ruir toda a sua estrutura se não fosse o professor a sustentá-la.

Diz Fernando de Azevedo, (1958, p.92)

O professorado, pela sua intuição pedagógica, compreendeu os novos ideais, em toda a sua extensão, e pela sua capacidade de trabalho, animada de entusiasmo sadio, já deu provas de que os poderá realizar. Toda essa organização ruiria por terra se não tivesse o professorado sustentá-la; todo esse aparelho de educação pública emperraria se lhe faltasse a poderosa força motriz que não vem senão do magistério. [...] e ele deverá por em execução, por uma consciência mais profunda da sua função social e dos ideais do novo sistema de educação popular, a que já emprestou a mais significativa solidariedade: a solidariedade espontânea da cooperação. (grifos nossos)

Conforme destacamos no trecho citado acima e extraído da conferência pronunciada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a convite da ABE³², Fernando de Azevedo apresenta

³² Associação Brasileira de Educação (ABE) foi fundada em 15 de outubro de 1924 por intelectuais interessados nas questões educacionais do país, como os engenheiros: Heitor Lyra da Silva, Isabel Lacombe, Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Everardo Backeuser, os médicos: Fernando de Magalhães, Roquette Pinto, Artur Moses, Gustavo Lessa, Carlos Sá, Miguel Couto e os professores: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme. Desde o início, a ABE caracterizou-se por defender a formação cultural e o

suas ideias sobre a formação do professorado, destacando a *solidariedade espontânea da cooperação* confirmando a expectativa de que o trabalho da professora deve aproximar-se da doação do espírito baseada numa *intuição pedagógica*, como um cruzado pronto para enfrentar a mais difícil de todas as batalhas, demonstrando reconhecer que, para alcançar o sucesso da Reforma de Ensino, a formação das professoras para o magistério primário deveria ser alvo de atenção.

Desta forma, Fernando de Azevedo (1958, p.93) torna emblemática a ideia de que: “Não há traçado de organização escolar que se mantenha na sua integridade orgânica, e ainda mais, no seu conteúdo ideológico, se esbarrou sem resolvê-lo, nesse problema capital, da formação do professorado.” E conclui com a assertiva de que “educar é dar-se a si mesmo”. São afirmações que ainda hoje sobrevivem nos discursos educacionais: dar-se, sem medo, de corpo e alma ao sacerdócio do magistério, apesar de ficar claro nos registros que destacamos de seus discursos que a formação do professor deveria apoiar-se em bases científicas. Podemos inferir que essa dualidade de pensamento, ou melhor dizendo, que ao propor a formação da professora primária alcançasse padrões elevados de objetividade e pesquisa, manteve sua base assentada no espírito coletivo e na intuição vocacional, espiritual e até mesmo maternal

Nessa perspectiva, a formação do profissional da educação estará sempre ligada ao projeto educacional do país, pois é por meio do seu exercício que ideologias são validadas e garantidas. Para a reforma proposta de 1928, isto seria uma das bases para sua edificação, pois retrataria as opções políticas da época. Transformar a educação que antes era subserviente à formação das elites para um modelo aberto ao ingresso das massas, traduzindo o desejo de uma nação em industrializar-se, era um caminho difícil a seguir.

Fernando de Azevedo marcou seu pensamento pedagógico pela condução das questões relativas à formação do professor para a educação das massas e para a formação das elites. Sua visão, ao mesmo tempo objetiva e extremada, buscava a transformação da educação num momento em que o país saía de uma guerra mundial e encontrava-se em processo de industrialização, ainda que tardia.

A nova proposta era audaciosa. Vozes se levantaram contra a reforma. Os debates

aperfeiçoamento profissional do educador, por meio de cursos, congressos e Semanas da Educação realizados em várias capitais e cidades brasileiras. Em 1932, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo. A ABE promoveu várias Conferências Nacionais de Educação, reunindo educadores de todo o país, quando eram debatidos as grandes questões educacionais. Informação colhida no site <<http://abe1924.org.br>>, em 18 de out. 2009

políticos que circundaram o tramite para sua aprovação ficaram amarrados em duas questões emergentes: a reforma mostrava-se dispendiosa e utópica.

Transformando a ocasião da inauguração do almoxarifado da Instrução Pública num espaço político, temos o discurso do subdiretor de Instrução Frota Pessoa³³ (1930,p. 82), pronunciado no dia 5 de setembro de 1929. Ele afirma que :

Em um país povoado por analfabetos, todas as verbas, por minguidas que sejam, quando destinadas ao custeio da educação popular, consideram-se dissipações. Para os dispêndios que visam aumentar o conforto material, o erário está sempre escancarado para a evasão das rendas públicas; para a obra de civilização que o país inteiro reclama, a fim de sair da barbárie em que a ignorância o traz sepultado, subleva-se o instinto da avareza e a cornucópia dos fiscos, cerra pudicamente sua válvula de escoamento.

O entrave para o sucesso da reforma parecia estar atado à liberação de verbas. No decorrer do seu discurso, Frota Pessoa nos revela que a Educação costumava ser valorizada no discurso da emergência em alfabetizar o país a fim de tirá-lo da escuridão e do atraso científico; porém na prática, os responsáveis pela distribuição das verbas adotavam postura de uma *avareza criminosa*. Segundo seu entendimento, o governo estaria voltando as costas para o seu dever supremo: *a educação primária integral*.

Sobre o pensamento utópico que constituía a reforma da instrução pública, Frota Pessoa (1930, p.85) afirma estarem todos os professores ali reunidos carregados dos *fructos [sic] da utopia*. Seu discurso continua marcado pela defesa contra o tom acusatório daqueles que ousaram levantar dúvidas sobre a qualidade da reforma pretendida pelo diretor da instrução pública – Fernando de Azevedo.

Mais adiante, o subdiretor dedica algumas palavras para elogiar o esforço e o sacrifício incomparável das mestras, para as quais, segundo ele, não haveria empecilho algum que as afaste da sua missão educadora. Mais uma vez, vê-se repetida a ideia de que a professora primária é aquela para quem não há sacrifício que não possa ser superado. O subdiretor assegura não haver razão alguma para investir esforços na melhoria das condições de trabalho dessas educadoras por serem profissionais que sempre subsistiram a toda penúria e provação.

Por fim, Frota Pessoa anuncia a adequação do Curso Normal ao novo regime pedagógico e destaca a imponência da construção do prédio da Rua Mariz e Barros chamando-o de *monumento* devido não só à sua arquitetura, seus espaços e instalações, mas

³³ José Getúlio da Frota Pessoa foi funcionário público do Distrito Federal até o ano de 1932 exercendo o cargo de subdiretor Administrativo da Instrução na gestão de Fernando de Azevedo.
Cf: **FAVERO, M. L. A. BRITTO, Jader de Medeiros (org.)** Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais..2ª. ed. Rio de Janeiro/ Brasília: UFRJ/MEC-INEP-COMPEd, 2002. v. 1

também ao projeto pedagógico que o sustentava.

O cuidado com a construção de novos espaços escolares, em substituição àqueles designados para escola primária, desde a época da corte imperial, mereceu destaque na reforma proposta por Fernando de Azevedo. Os registros publicados nos relatórios comparam as escolas primárias a *pardieiros* destacando sua falta de higiene, de mobília e de materiais escolares adequados à moderna organização do ensino proposta pela reforma. Observa-se uma desqualificação das escolas existentes, pois tais estabelecimentos de ensino afastavam-se do modelo ideal de escola primária que se pretendia consolidar.

Como intuito de atrair assinaturas favoráveis ao seu projeto educacional, seus discursos mantiveram o foco constante naquilo que chamou de *luzes da reforma* do ensino e que exigiam condições físicas para que a pedagogia moderna pudesse ser aplicada. Esse discurso ecoou de maneira positiva dentro do movimento de reformas e replanejamento estrutural da cidade. As comissões sanitárias e o Clube dos Engenheiros da prefeitura do Distrito Federal e do Governo Federal estavam, nessa época, empenhados em remodelar a cidade. A década de 1920 foi marcada por grandes obras de engenharia e um projeto para remodelação das escolas primárias foi bem recebido pela equipe responsável por essa empreitada. O editorial da revista *A Escola Primária*³⁴ parabenizava a administração de Fernando de Azevedo demonstrando interesse não só na obra projetada para a Escola Normal, mas também reconhecendo seu dinamismo em realizar a construção dos anexos destinados a escolas profissionais femininas Rivadávia Correia e Paulo de Frontin, além de outros dois grupos escolares. (PAULILO, 2005)

No total, a proposta de Fernando de Azevedo, segundo a pesquisa de Paulilo (2005), atingiu a reforma e a construção de nove prédios escolares, o que constituiu eficiente argumento para a aprovação de seu projeto. Os edifícios foram projetados para oferecer o que há de melhor, de acordo com as determinações da higiene e da eficácia pedagógica. Fernando de Azevedo planejou espaços específicos de aprendizagem das ciências naturais, de exercícios físicos e de aulas, em todos os edifícios construídos ou remodelados durante a sua administração.

Segundo Fernando de Azevedo (1958, p. 124)

A escola não realiza o seu fim primário, essencial e comum, de tornar sensível a alma da criança às incitações da natureza, - o nosso primeiro mestre, - da moral e da arte senão proporcionando à mocidade das gerações novas um ambiente que seja, na

³⁴ Cf. "Ainda os prédios escolares." *A Escola Primária*. Ano XII, n.º 1, Rio de Janeiro, mar. 1928, p. 01 – bibliografia citada por Paulilo (2005)

sua eloquência muda, uma lição permanente de beleza, bom gosto e de conforto.

De acordo com Vidal (2000), a edificação do prédio da Escola Normal foi alvo dos jornais da época. O alto custo da obra traduzia o cuidado com a arquitetura do prédio escolar pensado dentro dos moldes escolanovistas. O seu desenho arquitetônico cumpria a função de “embelezar” a cidade ao mesmo tempo em que se tornava um marco histórico, cujo objetivo era mostrar harmonia, equilíbrio e ordem, isto é, planejamento e técnica.

Para os opositores do plano de reforma proposto por Fernando de Azevedo, não só a construção do prédio da Escola Normal mas todo o plano de remodelação dos prédios escolares era excessivamente suntuoso, uma fonte de escoamento do erário público.

Paschoal Lemme (2004, p.70) relembra que o prefeito Prado Júnior, ao tomar conhecimento das acusações feitas a sua administração, reagiu dizendo:

Se acham exageradas as despesas com essa obra, que consagraria qualquer administração, avaliem os prejuízos que ela trouxe para os cofres públicos e pagarei do meu bolso pelo preço que esses prejuízos forem arbitrados, adquirindo o prédio e todas as instalações.

Analisando as correspondências trocadas entre Fernando de Azevedo e seus companheiros de luta pela causa da educação, localizamos uma carta escrita no dia 5 de abril de 1932, (PENNA, 1987, p.108) destinada ao seu amigo Venâncio Filho³⁵, que agradece o convite feito por Anísio Teixeira para que prestigiasse a inauguração do Instituto de Educação. Em sua missiva, Fernando de Azevedo diz ao amigo que não poderá comparecer a inauguração do Instituto por já ter agendado outros compromissos. A sua carta prossegue agora num tom quase de pesar. Diz que estará sempre apoiando a administração de Anísio Teixeira, desejoso de êxito em sua empreitada. Reconhece que este dará ao prédio que agora inaugura o tom certo para o qual foi criado, porém nos deixa perceber nas entrelinhas, certa mágoa por não ser ele próprio, seu idealizador, a inaugurá-lo. Continua sua missiva lembrando ter sido dele a escolha do local onde se ergueria a instituição, bem como fazia parte do seu *sonho* a construção de um prédio magnífico. A imagem do prédio da Escola Normal era algo que, durante o período em que foi diretor da instrução pública, o fortalecia e que o fazia continuar na busca de uma educação de qualidade. O ideal da reforma da instrução pública *monumentalizava-se* naquela construção cuja *imagem viva e perfeita* encontrava-se

³⁵ Venâncio Filho foi Diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro no período de 1945-46. Foi um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação e por duas vezes presidente desta instituição. Amigo pessoal de Fernando de Azevedo.

Cf: Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais. FAVERO, M. L. A. (Org.) ; BRITTO, Jader de Medeiros (org.) .2ª. ed. Rio de Janeiro/ Brasília: UFRJ/MEC-INEP-COMPEd, 2002. v. 1

representada em sua fachada e em seus detalhes. Termina sua correspondência lamentando a fragilidade de sua saúde dizendo: “Tenho estado muito triste e apreensivo. A minha saúde... O meu estado de espírito... A permanente agitação da minha vida interior... Há certos fatos que, embora passados, deixam uma ferida profunda que nunca se fecha.”. Fernando de Azevedo não comparece a solenidade que transformou a Escola Normal em Instituto de Educação, pelas mãos do então Diretor da Instrução Pública Anísio Teixeira.

3.3 - Anísio Teixeira e as funções dos *Mestre de Amanhã*.

O título desta seção faz referência ao texto publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1963, que, na verdade, é uma transcrição de discurso proferido por ocasião do encontro do Conselho Internacional de Educação para o Ensino³⁶.

Nesse discurso, Anísio Teixeira (1977) expressou a sua inquietação com a formação de professores em seu tempo e em seu amanhã. Na ocasião, suas reflexões foram dirigidas, especialmente, ao professor do ensino da escola primária e da secundária, uma vez que esse mestre *está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar* diante dos desafios da modernidade. Anísio Teixeira procura dar um tom mais realista sobre a situação dos professores em lugar de erigir possíveis imagens daquilo que se desejava dos mestres. Em suas palavras, demonstra que “não me cumpre exprimir apenas ansiedades e esperanças a respeito dos mestres de amanhã, mas procurar antecipar, em face das condições e da situação de hoje, o que poderá ser o mestre dos dias vindouros”. (p.149). Afirma que o professor primário e secundário é aquele que mais está compelido a confrontar posições pedagógicas devido à crise educacional por que passa o país. Crise esta tencionada pelos meios de comunicação que possibilitam o acesso de diferentes informações e que necessitam ser processadas a fim de que possam ser traduzidas em conhecimento.

Segundo Anísio Teixeira (1977, p. 152) “a educação para este período de nossa civilização ainda está para ser concebida e planejada e, depois disto, para executá-la, será preciso verdadeiramente um novo mestre, dotado de grau de cultura e de treino que apenas começamos a imaginar”.

Anísio Teixeira anuncia uma nova civilização industrial baseada no conceito de que o

³⁶ Conferência proferida em sessão do Conselho Internacional de Educação para o Ensino, reunido no Hotel Glória, no Rio de Janeiro, em agosto de 1963. Cf: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, out./dez., 1963. p. 10-19.

desenvolvimento da tecnologia ultrapassará os esforços para a sua compreensão. Com esta expansão, o mestre contribuirá de maneira absolutamente diferente do que vem sendo proposto até agora para a formação do aluno. Apesar de serem, no ponto de vista de Anísio, assustadoras as responsabilidades que aguardam o mestre de amanhã, a sua missão deverá estar atrelada a sua disposição em transformar-se num mestre estimulador, “aquele que deverá ensinar ao jovem aprendiz a aprender os métodos de pensar das ciências físico-matemáticas, biológicas e sociais, a fim de habilitá-lo a fazer de toda a sua vida uma vida de instrução e estudos”. (1977, p.156)

Anísio Teixeira assumiu a Secretaria da Educação do Rio de Janeiro em 1931, cargo que ocupou até 1935, e empenhou-se em dar continuidade aos trabalhos realizados por seus predecessores abriu ampla margem para a extensão da escolarização não só no Distrito Federal, mas com ecos em todo o país. O cerne da sua gestão está no tratamento que deu ao ensino normal. Ao assumir a Diretoria, procurou imprimir marca indelével na formação do professor primário. Em sua gestão, suas ações se voltaram para uma formação mais adequada do professorado, principalmente o professor primário. Investiu na produção de um espaço educativo que privilegiasse o trabalho pedagógico ativo e cooperativo, o que se caracterizou pelo efetivo uso das salas-ambiente de estudo; pela organização das disciplinas por meio das seções de ensino; pela criação de bibliotecas e museus; por garantir que funcionários, professores e alunos estivessem identificados com os ideais da escola nova. Todo um conjunto de medidas de controle para propiciar o que seria um clima favorável às novas perspectivas pedagógicas foi incentivado por ele.

Em seu discurso de posse, Anísio Teixeira demonstra compreender um dos aspectos transformadores da nova prática de ensino: a perda do controle individual da criação do plano de aula, que lhe dava um caráter pessoal, e a aproximação da perspectiva científica retirando das mãos do professor a responsabilidade direta pela sua elaboração. Esta mudança de nível na elaboração do planejamento provocava um distanciamento das ações puramente embasadas na observação do professor. Mesmo cômico de que o afastamento dos moldes artesanais de se planejar a ação pedagógica e educativa pudesse induzir a professora a um sentimento de perda de controle, defende que o trabalho solidário seria o caminho para o avanço da qualidade em educação.

Em suas palavras:

Nesse sentido, o serviço de educação ganhou, recentemente, em algumas nações, pelos seus métodos de administração, pela precisão de suas medidas e pelo caráter

das investigações em que se deve fundar, uma feição científica e progressiva. Mas, por isso mesmo, perdeu o seu carácter pessoal. Já se foi o tempo em que se podia administrar um serviço escolar pelas conjecturas mais ou menos autorizadas dos "experimentados". A autoridade pessoal cedeu lugar às conclusões dos inquéritos. Toda uma técnica se desenvolveu, que torna a obra mais segura, mais objectiva, mais científica. Por outro lado, porém, menos pessoal. (TEIXEIRA, 1932, p- 72-73)

A formação diferenciada para o tratamento dos professores primários, segundo Xavier (2007), demonstra a preocupação do educador em estimular o desenvolvimento de estudos e pesquisas e, também, em divulgar as experiências pedagógicas relevantes por meio de publicações internas e veiculadas à outros estabelecimentos de ensino.

Da mesma forma que seu antecessor, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira também depositava na formação do professor primário relevância para o sucesso da reforma. Em ofício expedido ao interventor da capital, Sr. Pedro Ernesto, explica que :

Nenhuma reforma, como nenhum melhoramento de ordem essencial se pôde fazer em educação, que não dependa, substancialmente, do mestre a quem vamos confiar a escola. Em nossa preocupação, tão viva hoje, pela educação popular e universal, não nos temos apercebido de que, acima do número de escolas e do número de alunos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e técnico, as suas condições de remuneração e de trabalho e os seus atributos de formação moral e social. (TEIXEIRA, 1932, p.110)

Anísio continua com suas proposições acerca da função do professor primário e secundário, afirmando que para o cumprimento dessa missão hercúlea há de se investir na formação de um profissional capaz de instrumentalizar seu aluno e garantir a possibilidade de torná-lo, por excelência, um aluno-pesquisador. Mas, para que essa proposição possa alcançar seu fim, será preciso que o mestre também tenha desenvolvido características pedagógicas que o aproximem da prática da pesquisa.

No pensamento de Anísio Teixeira, encontraremos reflexões sobre o papel do professor, seja no nível primário ou secundário. Sua preocupação com o nível de formação desse profissional pode ser compreendida por meio dos inúmeros textos produzidos por ele, seja durante o período em que foi Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal³⁷, ou quando dirigiu o INEP. De qualquer forma, em qualquer tempo, Anísio Teixeira marcou um estilo de formação profissional que ainda se faz ecoar nos discursos e propostas dos atuais secretários da educação em seus discursos sobre a carreira do magistério.

A luta pela democratização da educação, vista como um instrumento de libertação do homem, é marcante em seu pensamento, e o professor será aquele que promoverá tal

³⁷ Durante a gestão de Anísio Teixeira, a Diretoria Geral de Instrução Pública foi transformada em Departamento de Educação e, depois, em Secretaria de Educação e Cultura. Cf: SAVIANI, 2007

libertação. Daí a valorização que buscou imprimir na formação dos professores, vendo-os como intelectuais e cujas práticas pedagógicas deveriam especializar-se no decorrer de seus estudos. Anísio Teixeira e seus predecessores entendiam que a formação do professor deveria privilegiar o *espírito científico*, estimulando uma atitude de observação e de dúvida metódica.

De acordo com Xavier (2005, p. 4):

Eles (Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira) criaram no interior das escolas de educação e das próprias universidades, um espaço institucional para o estudo científico da educação. Dessa forma, procuravam garantir a reprodução de uma geração de intelectuais envolvidos com a problemática educacional, instrumentalizando-os para pensar tal problemática com base em parâmetros de racionalidade.

Esse mesmo espírito crítico e observador encontramos em Henry Giroux (1997) , quando propõe uma reestruturação da natureza da atividade docente a partir da premissa de que o professor deve entender a sua prática como possibilidade transformadora, distanciando-se da estreita visão de que a atividade docente se dá apenas em termos técnicos e instrumentais. Nas palavras de Giroux (1997, p. 161): “ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana, independente de quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível”. Quando encaramos os professores como intelectuais, não podemos aceitar as ideologias tecnocráticas e instrumentais que se tornaram marco de formação do professor nos anos de 1970. Marco esse que muito contribuiu para o afastamento do professor das etapas de concepção, elaboração e planejamento curricular, tratando-o como um simples executor de tarefas.

Atualmente, pensar no professor como um intelectual reflexivo tem sido uma prática comum nos meios educacionais. Objetivando demonstrar a atualidade do pensamento de Anísio Teixeira no que diz respeito à importância de trazer para o cerne do currículo de formação do professor das séries iniciais a questão da abordagem científica e a valorização pela produção intelectual desse profissional, citamos a pesquisa de Marli André (2001). Nesse trabalho, a autora investiga artigos publicados em revistas especializadas e de grande circulação no meio acadêmico, buscando levantar quais as mudanças paradigmáticas que os referenciais de formação do professor sofreram nos últimos anos. De acordo com a autora, a literatura que aborda esse tema tende a focalizar a problemática do professor reflexivo/pesquisador identificando uma possível tensão entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos profissionais práticos, apontando para um possível embate entre opiniões conflitantes. Entre os artigos investigados, foi verificada a presença recorrente dos temas:

valorização da postura reflexiva do professor como caminho para sua autonomia e emancipação; a busca de propósitos justos e generosos ao dar voz ao professor para melhorar a sua prática; a crítica salutar às universidades e às suas relações com os profissionais práticos.

Lüdke e outros (2007) apresentam estudos sobre a possibilidade da pesquisa como componente necessário ao trabalho e à formação dos professores. Abordam o tema de maneira muito interessante quando levantam questionamentos sobre qual é o real espaço de pesquisa do professor e sobre o que pesquisam os profissionais da Educação Básica.

Os discursos de formação da professora que, em 1928, sob a direção de Fernando de Azevedo, objetivavam fundamentalmente promover uma sólida base de cultura geral e humanista, capaz, inclusive, de elevar a docência acima de suas tarefas cotidianas, encontrará em Anísio Teixeira (1977) o mesmo empenho em dar ao magistério um caráter científico e de experimentação³⁸, voltado para a execução dos programas de ensino da escola primária. Segundo Moreira (2002), a visão de que a ciência e a pesquisa científica deveriam ocupar um lugar central na vida intelectual do professor, sempre foi uma questão debatida por Anísio. A publicação de manuais didáticos³⁹ traduzia essa preocupação. Anísio Teixeira, quando à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do antigo Distrito Federal, definiu políticas educacionais que privilegiaram a formação técnico-pedagógica de professores. Essas políticas demarcaram fronteiras entre a antiga Escola Tradicional e o movimento de reconstrução escolar denominado *Escola Nova*, cujo objetivo era construir uma escola para uma civilização em mudança permanente.

Em 1936, Anísio Teixeira (1997, p.152) afirma que a formação do magistério para as classes primárias merece ser planejada para que um novo mestre *dotado de grau de cultura e de treino* possa assumir seu novo papel numa sociedade industrial emergente, propondo que a sua formação passasse a ser feita num nível superior. Entendemos, assim, que o fundamento do pensamento educacional de Anísio Teixeira está no papel da educação para o

³⁸ As práticas de um currículo experimental propostas por Anísio Teixeira foram testadas nas Escolas Argentina, Bárbara Otoni, Estados Unidos, Manuel Bonfim e México. Cf: Miriam Waidenfeld Chaves, “*O cotidiano da Escola Argentina durante a Reforma Pedagógica de Anísio Teixeira no antigo Distrito Federal na primeira metade dos anos 30*” ,

³⁹ Esses manuais didáticos que compunham os Programas de Ensino produzidos pelo Departamento de Educação da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, foram reeditados pelo CBPE em 1955, quando Anísio Teixeira assume a direção do INEP (1952), sob o título Séries Didáticas. Cf: Xavier, “As publicações do [CBPE e sua importância para pesquisa educacional](#)”.

Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/.../261.pdf> Acessado em: 01 dez 2009

desenvolvimento do país e para sua modernização. O destaque que coloca na educação escolar decorre da sua reflexão filosófica, cuja ênfase é colocada no progresso do conhecimento científico favorecido pela disseminação do método experimental e do método científico por meio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Anísio Teixeira (1997, p.152) afirma que:

É em obediência às solicitações imperiosas de uma formação aprimorada do mestre, bem como à necessidade de determinar finalidades precisas e uniformes para os estabelecimentos de ensino, que se elevou, definitivamente, o preparo dos professores ao nível universitário, e se organizaram, nas Escolas de Educação, que se seguem à Escola Secundária, cursos nitidamente profissionais para o preparo do mestre.

Ao analisar a atuação de Anísio Teixeira no INEP/CBPE, Xavier (2007) destaca os preceitos estabelecidos por ele com vistas a orientar uma política de formação/qualificação do magistério nacional. O trecho abaixo, de autoria do próprio Anísio Teixeira, esclarece a questão:

Há dois métodos principais de prestar a assistência técnica; ou tornando acessíveis aos professores cursos de aperfeiçoamento; ou fazendo chegar às suas mãos guias ou manuais escritos especialmente para a sua orientação. Apesar das vantagens inegáveis da instrução pessoal, ambos os métodos precisam ser usados simultaneamente. Entre outros motivos para isto se destaca o seguinte: os cursos de aperfeiçoamento, para atingirem repetidamente a massa do professorado no país, e, ao mesmo tempo, manterem o alto padrão que lhes compete, exigiriam um pessoal numeroso, com elevado preparo, e recursos financeiros extraordinários. (CBPE, 1956, p. 27-28, apud XAVIER, 2007, p. 4)

Em seu discurso, Anísio Teixeira procurará ressaltar mais do que a importância de uma formação universitária para o magistério, mas inaugurar uma “política de formação do 'magistério nacional' ” (XAVIER, 2008) que alcançasse e desenvolvesse uma nova cultura profissional e científica. Para ele, a docência deveria ser vista como profissão e não como um sacerdócio. Há uma linha de pensamento observável em seus discursos que nos leva a concluir que a imagem da professora primária encontrava uma lógica identitária que se constituía por meio da impregnação de ideais de ação, busca, luta, movimento, transformação. Dessa forma, entendemos que ao afastar a imagem de sacerdócio da formação da professora primária, ele acaba por aproximá-la de uma imagem política, engajada com a transformação educacional do país.

A Escola de Educação ocupava lugar de destaque no projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF). A formação da professora primária nesse nível, apontava marcadamente para uma atuação como intelectual dirigente, estabelecendo uma *cultura pedagógica nacional*. Porém, com a extinção da UDF e a criação da Universidade do Brasil, cujo representante

maior foi o Ministro Gustavo Capanema, os cursos de formação de professores e especialistas para a escola primária retornam ao nível médio, assumindo uma orientação marcadamente técnica e burocratizada.

Devido às mudanças por que passava a política nacional, Anísio vê-se obrigado a pedir sua exoneração. Sua tarefa fica inacabada. Nas palavras de Luis Viana Filho (1990, p. 171): “Mais uma vez não deixaram Anísio rolar a pedra até o topo da montanha. Era o destino de Sísifo – o terrível castigo do trabalho inútil e sem esperança”.

3.4 - Lourenço Filho: *Há uma vocação para o Magistério?*

Em homenagem ao *Dia da Orientação Profissional*, numa conferência patrocinada pela Sociedade de Educação, em São Paulo, no ano de 1928, Lourenço Filho proferiu seu discurso intitulado *Há uma vocação para o magistério?* Nesse discurso, o autor aponta como sendo uma das possíveis causas para a desvalia do trabalho do professor a relação psicológica estabelecida entre a figura do mestre em substituição à figura do pai.

Como pertencendo ao pai a missão de educar seus filhos, a imagem do professor torna-se até certo ponto ameaçadora por colocar em *xequê* o pátrio poder. Ao passar para o professor a missão de ensinar, alguns pais sentem-se usurpados do direito de ser mentor e orientador de seus filhos. Sobre esse profissional se reconhece haver um sentimento ambíguo, como uma mescla de cumplicidade e desconfiança, pois ele pode furtar o afeto dos filhos; intervém neles de um modo profundo podendo chegar a colocar em evidência a sua palavra contra a palavra do pai.

Diz Lourenço Filho (2001, p.10):

O mestre oficial, a quem o governo destaca para intervir na formação infantil de um determinado grupo social; o professor público que abre uma escola, cujas aulas muitos jovens são obrigados, muitas vezes, a frequentar, com exclusão de qualquer outra; o professor público que pode instilar, sutilmente, nos espíritos em formação, o preconceito e o erro, como a ideia nova e a teoria avançada, a traça dos bons ou dos maus sentimentos; o professor público – homem ou mulher – chega a ser um tipo social altamente perigoso quando não logra possuir os atributos essenciais e indispensáveis ao seu mister delicado, piedoso, às vezes, enérgico sempre, profundamente cívico e moralizador, por excelência quando bem cumprido.

Apesar de destacar inicialmente a ambivalência que cerca a figura do professor como sendo *aquele que pode instilar no aluno o preconceito e o erro, a traça dos bons ou dos maus sentimentos*, o autor procurou forjar uma imagem da missão do professor que o descreve quase como um soldado da pátria. Alguém que deverá ser, ao mesmo tempo, o ensinante e o

inquisidor. Retira-se o pátrio poder da família, o qual é delegado a um ser escolhido pelo Estado para orientar os alunos naquilo que é socialmente estabelecido como necessário. Essas representações inconscientes, segundo Adorno (2000), são forjadas não só pelos membros adultos da sociedade, mas também pelas crianças quando associam a imagem do professor àquele que lhe submeterão as sanções e as punições raramente esclarecidas.

Mesmo sendo delegada ao professor a missão de ensinar, em substituição ao pai, mesmo estando o professor cercado de obrigações com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, a sua valorização profissional não é plenamente reconhecida. Ela é negada e desmerecida pela mesma sociedade que a impele para o seu trabalho.

Para Lourenço Filho (2001, p.11) :

Freud explicaria, talvez, sutilmente, tal situação. Os adultos ridicularizam o mestre, quase sempre porque recalcam em pequenos os assomos de vingança àquele que os governava e os chamava ao caminho do dever. O mestre, como o pai, é tabu, amado e temido, por isso mesmo capaz de despertar sentimentos ambivalentes de ódio e afeição. Ademais, o mestre furta o afeto dos filhos; intervém neles, domina-os; separa mentalmente e, às vezes, moralmente, de um modo profundo, as crianças de sua própria família.

Em situações do dia-a-dia, numa escola qualquer, é comum observar a relação quase familiar e dependente estimulada pelas famílias em relação às professoras da educação infantil e do ensino fundamental. As professoras são tratadas como *tias*, construindo, assim, um status familiar para que seja concedido o direito de tomar conta daquela criança a qual lhe é confiada. A *tia*, então, desprovida de sua característica profissional – professora- passa ser alguém confiável, já que identificada como membro da família da criança, irá pautar sua atuação em consonância com os princípios e os projetos familiares, tornando-se, aos olhos da sociedade, neutra e não ameaçadora. É comum que a fala da *tia* seja encarada de maneira não-profissional, pois considerando que as atividades desenvolvidas pelas crianças na Educação Infantil é apenas brincadeira, também o trabalho da professora passa a ser visto como algo sem importância para o mundo adulto. Desse modo, esvazia-se a dimensão profissional do trabalho da professora, pois este foge à compreensão e ao controle dos círculos leigos. Se as ações realizadas na Escola são, então, desvalorizadas, àquelas que as promovem também o são. As crianças vão para brincarem, e a *tia* está lá apenas para tomar conta. Por outro lado, se as famílias percebem, na figura da tia-professora, qualquer orientação que entre em conflito com o projeto familiar elaborado para seus filhos, o sentimento de insatisfação pode ocupar o lugar da afeição.

O conceito de vocação pode ser entendido, a princípio, como um chamado divino,

espiritual, que envolveria renúncia. Esta é uma imagem criada pelo senso comum para explicar as vocações.

Para Lourenço Filho (2001, p. 11-12)

Com significação menos rigorosa, o termo vocação é empregado como inclinação, gosto, preferência, predileção por uma atividade, ofício ou profissão. E aqui devemos distinguir, desde logo, entre as atividades ou trabalhos que exijam qualidades ou predisposições inatas, as quais repousam sobre predisposições orgânicas – tais como as predisposições para as belas-artes –, e as atividades para as quais o gosto se forma no contato social. Quando se diz, assim, que uma criança tem decidida vocação para a música ou para a pintura, empregamos o termo no primeiro sentido. Como não se veem, em si mesmas, as pré-adaptações orgânicas que favorecem a prática das artes, entendemos que o artista, sobretudo o artista criador, seja um predestinado. E, daí o emprego, até certo ponto justificado, do termo vocação para esses casos.

A representação social criada em torno do sentido da vocação para o magistério significa pré-destinação, algo que necessita de habilidades orgânicas para se desenvolver. Lourenço Filho procurava desmistificar esse entendimento mágico para a ação educativa e afirmava que não havia uma vocação mística para o magistério.

O autor demonstra, num discurso de fácil entendimento, que não há um dom para o magistério. Dizer que a menina que brinca com suas bonecas de escolinha já nasceu com esse dom de professora é, no mínimo, preconceituoso. Se acaso brincasse de panelinha ou de costura, a imagem de cozinheira ou de costureira não se formaria na mente dos pais, pois são opções profissionais menos valorizadas socialmente do que o próprio magistério.

A escolha pela profissão de magistério estaria, assim, livre da sua carga mística, herdada dos sacerdotes e desembaraçada da função familiar. A profissão é colocada no patamar a qual tem direito: a escolha de um ofício que se assemelha a qualquer outro ofício, só se diferenciando pelo desejo de exercê-lo simplesmente.

Segundo Lourenço Filho, (2001, p.15):

Há as sugestões favoráveis e desfavoráveis do exemplo, do ambiente doméstico, da profissão dos pais, a sugestão dos mestres e tantas outras. Aos que tiverem dúvidas, ainda, sobre a existência de uma vocação, como tendência inata para o magistério, lembraríamos que procurassem responder apenas a esta ligeira dúvida: 'Em que idade a vocação magistral se desperta?' Na infância? Na adolescência? Quais os seus sinais inconfundíveis?' Bastará a análise das respostas para convencimento de que o gosto pela profissão do magistério é antes uma formação social que uma vocação.

Lourenço Filho, neste parágrafo, desmascara a falsidade que há na alegação de que o magistério é um sacerdócio. Pode-se ir até mais além: ao reconhecer a vocação para o magistério como uma opção profissional igual a qualquer outra, aponta-se o caminho para a valorização do profissional e, em decorrência disso, a valorização salarial. Importa neste

momento, marcamos a dualidade existente entre os conceitos de *profissão e ofício*.

As raízes etimológica da palavra *profissão* vêm do termo latino *professio*, do verbo *profiteri*, que quer dizer confessar, testemunhar, declarar abertamente. Neste sentido, *profissão* opunha-se a *ofício*, ao chamado *métier*, pois enquanto a primeira assumia um saber reconhecido e professado em público, o segundo, mantinha-se aliado à ideia de negócio ou trabalho manual, sugerindo um conhecimento esotérico, secreto, revelado apenas aos iniciados, ou seja, aos aprendizes dos artesãos.

Arroyo nos provoca com título do seu livro “Ofício de Mestre – imagens e auto imagens”- (Vozes, 2001), quando utiliza o termo “ofício de mestre” intencionalmente para caracterizar o trabalho do professor, vai na contra-mão do movimento da própria categoria que luta pelo seu reconhecimento profissional.

Segundo Arroyo (2001, p. 18),

o termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes, sua arte.

Percebemos que Arroyo (2001) aponta para uma prática docente atual ainda próxima do artesão, mesmo estando o fazer educativo cercado de tecnologias e de propostas inovadoras. O *saber-fazer de mestre* sofreu alterações profundas com a aproximação desses processos racionais, tanto na gestão de ensino como na organização, porém, a ação docente ainda traz muito de uma cultura que valoriza a aproximação com o seu aprendiz. Mas há que se defender esta ação que, segundo o autor, são processos significativos de uma construção social. Arroyo afirma que: (2001, p. 21) :

[...] vê no pedagogo, no educador ou no mestre, um homem, uma mulher que tem um ofício, que domina um saber específico. Ter um ofício significa orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva. De uma identidade social do campo de sua ação.

O ideário escolanovista era marcado pela valorização das chamadas ciências-fonte da educação, como a psicologia e a pedagogia e pelo desenvolvimento de métodos alternativos, centrados no aluno ao invés de no professor. Em seus escritos, Lourenço Filho procurará elevar o nível de formação do magistério por meio dos estudos da psicologia educacional em par com a sociologia e a história da educação.

Para verificação da maturidade e aptidão cognitiva do aluno, Lourenço Filho implementa os testes ABC⁴⁰, que envolviam técnicas de diagnose e predição mediante

⁴⁰ Os Testes ABC podem ser analisados como instrumentos de psicometria articulada ao tratamento

utilização de provas breves e objetivas na forma de questionários. Esses testes permitiam a concretização da formação de classes homogêneas, classes especiais de retardados e de bem-dotados de inteligência a fim de possibilitar um ensino diferencial por meio da adequação individual de processos didáticos. Há o entendimento de que, a aplicação da teoria psicológica na solução dos problemas práticos educacionais da criança possibilita a reorganização de estratégias que pudessem assegurar a aprendizagem, criando um campo significativo de aplicações práticas nas esferas escolares e do trabalho. A aplicação desses testes se torna uma prática necessária e indispensável para a organização das classes de alunos da Escola de Aplicação do Instituto de Educação, e o envolvimento da professora nessa atividade torna-se comum. A partir dessas testagens, as professoras elaboram suas práticas escolares e, mais tarde, escrevem relatos científicos sobre as estratégias educativas tomadas no decorrer da aplicação.

Desta forma, percebemos que, ao construir um plano de formação para a professora primária, a imagem profissional constituída é tão abstrata quanto o próprio ofício que queria se implantar. A diversidade de ações propostas não se coadunava com a realidade inconciliável por que passava a educação na época.

estatístico, que visam identificar a variedade mental do grupo observado fundamentando-se no conceito de maturação. Os testes contêm oito provas destinadas a medir as habilidades dos alunos, tais como: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatigabilidade. Seu objetivo é identificar as deficiências particulares de cada criança a fim de que as classes escolares possam ser organizadas a partir desse critério Cf. Monarcha: “Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação” . INEP/MEC, 2001

CAPÍTULO IV

A PROFESSORA PRIMÁRIA NO CONTEXTO DOS ANOS 1930-40

A busca por fontes e dados para a análise da história da formação da professora primária nos anos entre 1930-40, conduziu-nos ao Centro de Memória Institucional do ISERJ – o CEMI – espaço destinado à organização e guarda dos documentos históricos da Instituição, viabilizando a análise e a pesquisa histórica de sua memória, desde de sua fundação em 1880 até os dias atuais.

Em suas estantes, em meio a algumas peças originais da época da fundação da instituição, pudemos localizar diversos livros e catálogos que continham registros e diversos manuscritos da história das alunas e dos professores que tiveram passagem pela Escola de Professores do Distrito Federal. Esse acervo retrata o cotidiano de uma escola que *monumentalizou* as propostas escolanovistas, constituindo-se, assim, riquíssima fonte de pesquisa.

Selecionamos, especificamente, dois acervos que nos serviram como *janelas* históricas por registrarem o cotidiano da Escola Normal e suas reflexões sobre o trabalho. São eles: o livro de correspondência da Escola de Aplicação, onde encontramos os ofícios expedidos e recebidos pelas diretoras da Escola de Aplicação do Distrito Federal e os Arquivos do Instituto de Educação, periódico publicado e distribuído entre as escolas primárias do Distrito Federal, cujo teor refere-se ao relato das práticas pedagógicas dos professores do Instituto de Educação em suas classes primárias e de formação de magistérios. A análise desse material será feita nas seções a seguir.

A nossa pesquisa também localizou alguns discursos de paraninfo proferidos por Almeida Jr., selecionando, especificamente, um no qual autor expressa sua visão sobre o que pensam as formandas do curso Normal, a partir de conversas informais que manteve entre as alunas. Observaremos, nesta seção, a maneira pela qual o autor apropriou-se das imagens produzidas pelas professoras sobre o seu futuro como profissionais.

4.1- O “cotidiano”⁴¹ da Escola de Aplicação do Distrito Federal

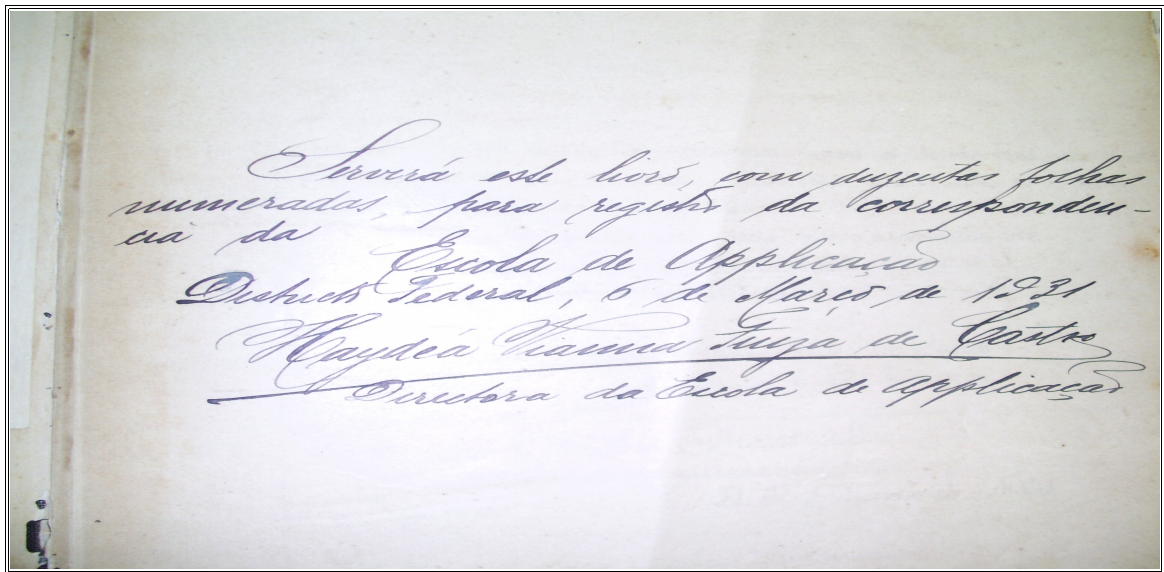


Ilustração 1: fotografia do termo de abertura do Livro de Correspondência da Escola de Educação

**Servirá este livro com duzentas fichas numeradas para registro de correspondência da Escola de Aplicação. Distrito Federal, 6 de março de 1931.”⁴²
Haydée Vianna Fiúza de Castro
Diretora da Escola de Aplicação**

O livro de correspondência, cujo termo de abertura destacamos acima, contém o registro dos ofícios expedidos e recebidos entre a Escola de Aplicação⁴³ com os setores educacionais aos quais estaria diretamente vinculada, como a Escola Normal, depois Instituto de Educação, e a Diretoria de Instrução Pública, no período de 6 de março de 1931 até 21 de maio de 1946. Cabe destacar que a fonte escolhida nos remete ao contexto de atuação das normalistas e professoras do Instituto de Educação. A análise do livro de correspondência proposta pela nossa pesquisa buscará identificar os aspectos relevantes das condições de trabalho, bem como dos elementos que constituíram as identidades das professoras primárias no contexto das décadas de 1930-40.

⁴¹ O livro foi localizado pela Prof.^a Heloísa Helena Meirelles, responsável pelo Centro de Memória o ISERJ e foi por esta chamado de *cotidiano*. Sua intenção era marcar a importância desse material, antes que apenas um livro de registro, um perfeito diário do cotidiano escolar do Instituto de Educação.

⁴² Texto de abertura do livro de registro das correspondências enviadas e recebida pela Escola de Aplicação do Distrito Federal

⁴³ A partir de 1932, com a publicação do Decreto nº. 3810 de 1932, a escola elementar passa a ser denominada, inclusive nos registros do livro de registros de correspondências, como Escola Primária. Anteriormente à publicação deste documento, encontramos nos escritos como Escola de Aplicação. (BRAGA, 2008) Deste modo, os ofícios assinados pela sucessora da Prof.^a Haydée, a Prof.^a Orminda Isabel Marques, a instituição passaria a se chamar Escola Primária.

O livro de correspondência apresenta, em suas páginas, ofícios numerados e datados, cujo teor nos revela o dia-a-dia da Escola de Aplicação: a frequência de professores, funcionários e alunos; as necessidades básicas de manutenção física da escola como a marcenaria e almoxarifado; arrecadação da caixa e cantina escolar. São páginas manuscritas e assinadas com caneta tinteiro, algumas vezes com a grafia difícil de entender. Esse compêndio manuscrito foi tomado pela primeira vez como documento de análise pela pesquisadora Rosa Maria Souza Braga⁴⁴, quando fazia levantamento do material produzido pela Prof.^a Ormindia Isabel Marques, a fim de constituir dados para a elaboração da sua biografia. Em sua dissertação, ela usou alguns ofícios como fonte de informações pessoais que pudessem contribuir para o entendimento das questões as quais se propunha a analisar. Para a nossa análise, esses ofícios serão tomados no sentido de observar a influência dos discursos dos intelectuais nas práticas diárias das professoras primárias e como esses discursos atravessaram o século e sobreviveram às mudanças políticas e educacionais.

Em nossa leitura, encontramos ofícios que nos deixaram ver as dificuldades quase que cotidiana da diretoria da Escola de Aplicação para fazer funcionar o prédio com suas aulas diárias. Alguns ofícios, em especial, são bastante significativos, pois nos deixam entrever pistas de um tempo em que a campanha em torno da formação do professor para o ensino primário parecia não alcançar a sala de aula.

Na realidade, os documentos comprovam que a Escola de Aplicação, nos primeiros anos de funcionamento, sofria com a ausência de professoras. As estagiárias eram poucas e, por várias vezes, assumiam a classe substituindo a professora regente, o que era considerado impróprio já que ainda não haviam completado seus estudos.

O ofício nº. 1, expedido em 6 de março de 1931, da Diretora da Escola de Aplicação do Instituto de Educação, Prof.^a Haydéa Vianna Fiuza de Castro, endereçado ao Diretor da Escola Normal, Dr. Carlos Porto Carreiro, dá oficialmente, por aberta, as atividades da Escola Primária do Instituto de Educação. O ofício acusa a designação de sete adjuntas para a escola, porém as aulas começam apenas no dia 30 do mês de março de 1931. Apresentamos seu teor:

Tenho a honra de comunicar-vos, para os devidos fins, que tendo sido designadas sete adjuntas para esta escola, acha-se a mesma em condições de abrir matrículas.
Sirvo-me do ensejo para apresentar-vos
Saudações respeitosas,
Haydéa Vianna Fiuza de Castro
Diretora da Escola de Aplicação

⁴⁴ Braga, Rosa Maria Souza. *Caligrafia em pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional*. UERJ, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

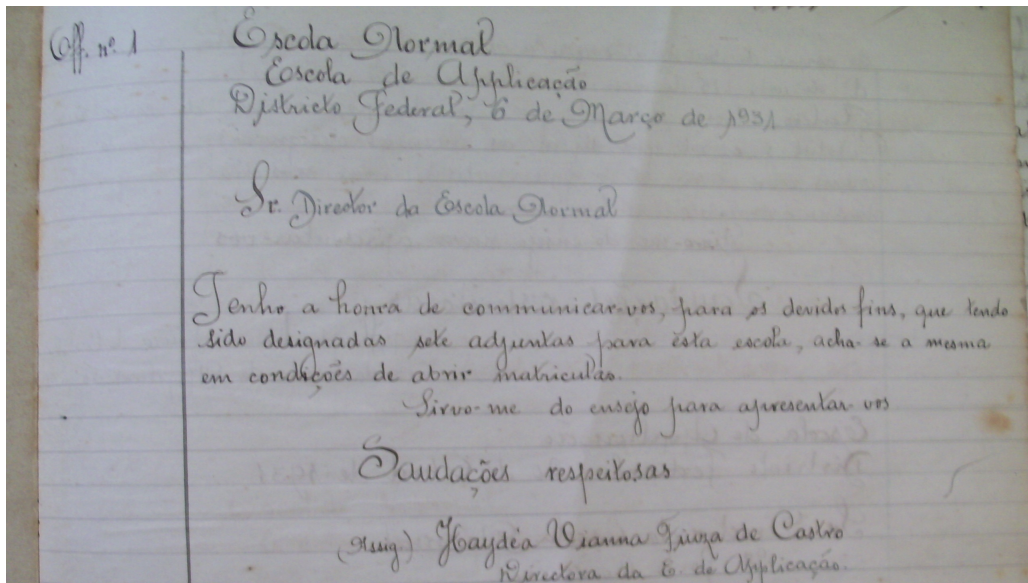


Ilustração 2 – Fotografia do ofício nº. 1, expedido em 6 de março de 1931 pela Diretora da Escola de Aplicação do Instituto de Educação, Prof.^a Haydêa Vianna Fiuza de Castro.

O ofício nº. 2, expedido em 31 de março de 1931 traz, em seu teor, as primeiras dificuldades enfrentadas pela diretora, a Prof.^a Haydêa. A principal queixa era a inexistência de um corpo substituto de professores e falta de orientações de como proceder para cobrir eventuais faltas de professores.

No ofício nº. 3, expedido em 20 de abril de 1931, a diretora solicita que sejam colocados à sua disposição, um marceneiro para fazer adaptações de carteiras e outros mobiliários. As carteiras destinadas aos alunos não eram apropriadas em tamanho e forma e tampouco havia mobiliário para guardar os pertences da classe e seu material didático e de apoio.

O ofício nº. 5, expedido em de 5 de maio de 1931, trata das dificuldades encontradas para resolver o problema da falta de professoras para suas classes. As faltas aconteciam devido, segundo o ofício, ao atraso do pagamento dos salários das professoras, pois no mês de maio estavam sendo pagos os salários de Fevereiro e Março. Declara a diretora que, se mais vezes as turmas não ficaram sem aulas, é porque algumas professoras desistiram do que lhes facultava o regulamento do ensino. A adjunta indicada para substituir as professoras também se encontrava de licença neste período; outras três foram transferidas ou estavam de licença devido ao falecimento de parentes. A diretora insiste que, sem o provimento de novas professoras, a qualidade do trabalho tornar-se-ia inviável. Alerta para o fato de que são 369 crianças frequentando as escolas, distribuídas entre o 1º e 5º ano, sem o quadro docente

completo para atender a todos. Em 31 de janeiro de 1932, a Prof.^a Haydéa apresenta seu relatório final, no qual notifica seu pedido de afastamento, alegando necessidade de cuidar da saúde, o que lhe era garantido por decreto.

Após oito meses de trabalho na direção da escola, a diretora em seu relatório final, destaca ser importante registrar que, apesar de todas as dificuldades encontradas, foi positivo o apoio recebido de professores e pais dos alunos. Relembra as dificuldades encontradas para dar início às aulas como a falta de material pedagógico para equipar as salas. Diz que a demora da designação do corpo docente foi o que mais atrapalhou o desenvolvimento do seu trabalho. As professoras designadas para essa escola foram quase que imediatamente transferidas e, até o final do mês de maio, a escola funcionou sem professores suficientes. A diretora conclui seu relatório lastimando terem sido os alunos, em 1930, aprovados por decreto e que este fato propiciou um aproveitamento cognitivo confuso e deplorável.

Os próximos ofícios, aos quais faremos referência a partir de agora, são assinados pela professora Ormindá Isabel Marques, que substituiu a professora Haydéa na direção da Escola Primária. Os ofícios expedidos por esta diretora são, em muitos pontos, semelhantes aos de sua antecessora no que diz respeito às faltas e às transferências do corpo docente.

O ofício nº. 19, expedido em 8 junho de 1933, endereçado ao Sr. Diretor Geral da Instrução Pública, também aponta para a dificuldade em manter completo o quadro de professores da Escola Primária do Instituto de Educação. A diretora exige que providências sejam tomadas e relembra que já havia expedido ofícios anteriores de mesmo teor a esse gabinete.

No ofício nº. 37, expedido em 5 de outubro de 1933, a Sra. Diretora envia dos resultados das provas de reclassificação dos alunos para o ano seguinte, após a aplicação dos testes ABC, mas não deixa de registrar sua impressão desfavorável à decisão de reclassificar os alunos por causa do baixo aproveitamento provocado pela ausência das professoras ao serviço. A Prof.^a Ormindá, ao redigir esse ofício, faz questão de declarar que:

[...] embora das dificuldades creadas [sic] pela falta de professoras e número incompleto de estagiárias, embora a heterogeneidade na organização das turmas em Março, conseguiu a Escola satisfatório rendimento – incansável tem sido o corpo de auxiliares da Escola Primária.

O ofício nº. 44, expedido em 5 de novembro de 1933 ao Sr. Diretor da Instrução Pública, relembra ofícios anteriores e comunica a falta de professores de desenho para o curso médio e ratifica a ausência de estagiárias para esta disciplina ou outra qualquer.

A leitura desses ofícios e de outros com teor semelhante nos deixa ver quão frágil era a situação da Escola Primária nesse período. A falta de professores era constante, e o número de estagiárias era insuficiente para cobrir as necessidades da Escola. Em outro ofício, a Prof.^a Orminda dá ciência ao Sr. Diretor da Escola de Aplicação, Prof. Lourenço Filho, que as duas estagiárias sob sua responsabilidade recusam-se a substituir a professora, pois estão aprendendo muito nas classes onde estagiam e não veem razão alguma para abandonar seus trabalhos de observação.

O dia-a-dia na Escola Primária do Instituto de Educação era difícil. Não somente havia falta de professoras para as turmas regulares como também as aulas de Educação Física eram incertas. Há, no *cotidiano*, ofícios onde o Diretor do Instituto de Educação apresenta professoras-estagiárias de Educação Física que, imediatamente após assumir suas turmas, são afastadas da função. As razões giravam em torno de reclamações sobre o barulho produzido durante as atividades físicas e eram feitas pelos professores que lecionavam nas salas de aula em torno da quadra de esportes. Outra reclamação comum era sobre as faltas da estagiária às aulas. O ofício nº. 21, do Chefe do Serviço de Educação Física, pergunta a Diretora da Escola Primária se ela observa vantagens físicas, sociais, morais ou intelectuais nas aulas ministradas. Pede também sugestões para minimizar as dificuldades eventualmente sentidas, a fim de evitar perturbações no desenvolvimento de outras disciplinas. Pergunta se houve cooperação entre os professores de Educação Física e os outros professores. Pede sugestões para que essa cooperação seja estabelecida. Em resposta a esse ofício, a diretora expediu o ofício nº. 51 afirmando haver vantagens físicas, sociais, morais e intelectuais às crianças a prática da Educação Física. Porém, lamenta não atingir o grau satisfatório que a escola necessita dada a irregularidade com que funcionaram as aulas dessa especialidade. A seguir, a diretora apresenta uma lista com 10 anotações de faltas e troca de professores, desligamento e substituição. Mais à frente, ela afirma que somente quando a escola estiver organizada para o próximo ano poderá apresentar sugestões sobre o horário das aulas. Declara reconhecer a boa vontade e o fácil entendimento havido entre os interesses da escola e das auxiliares no começo do ano findo. O próximo ponto respondido pela diretora diz respeito ao local apropriado para a prática das aulas de Educação Física já que a escola não possui um pátio coberto, e as aulas são dadas sob sol forte. Alerta para o fato de que só quando a escola contar com professoras de Educação Física fazendo parte integrante de seu corpo docente poderá registrar qualquer trabalho de cooperação com as professoras das demais disciplinas. Conclui o ofício

registrando louvor pelos esforços e dedicação das auxiliares com quem teve o *mais simpático contato diário*.

Em todos os ofícios, a cordialidade está presente. Mesmo aqueles em que a indignação da diretora é evidente, percebido pelo tom duro das palavras que compõem a redação do ofício, em nenhum instante deixam de ser pragmáticos, oferecendo, inclusive, sugestões para sanar os percalços.

A leitura desses ofícios nos dá uma visão parcial dos seus problemas diários tão iguais a qualquer outro estabelecimento de ensino. A escola primária do Instituto de Educação sobrevive devido aos esforços da diretora e das professoras que cumprem seus horários e planejamentos, substituindo da melhor maneira possível as faltas de suas colegas, não por serem heroínas, tal qual o discurso de Fernando de Azevedo ou Frota Pessoa, mas por serem profissionais e reconhecerem que, sem a capacidade de se multiplicarem, não obteriam sucesso na prática de ensino.

Os ofícios analisados comprovam que, por trás do discurso prolixo de valorização da professora como profissional capaz de sobrepujar as necessidades educacionais que lhe são impostas, há uma ação conformadora de que este é o seu real campo de atuação. Os textos dos discursos asseguram que todas as dificuldades enfrentadas na sua lida diária tornam-se desafios profissionais que somente ela, a professora, com sua capacidade criativa e tirocínio conseguirá resolver. A instrução dos alunos sempre estará garantida, apesar do número reduzido de professoras. A ação emergencial de substituição de professoras e a preocupação com a perda da qualidade provocada por esta ação são, na verdade, são percalços que a direção da escola resolverá, de uma maneira ou de outra.

Inspirados em La Capra (1985) consideramos que os textos – os ofícios do '*cotidiano*' - não estão próximos de se tornarem um “cosmos” fechado em si; como se fossem um campo de batalha entre forças que se inter-relacionam. Ao contrário, devem ser tomados como ‘objeto’ de investigação, cuja linguagem percebe-se marcada pela tensão, demonstrando interações entre tendências mutuamente implicantes.

A análise desse material – o *cotidiano* –, sob a ótica da história cultural, deve buscar capturar as representações dos acontecimentos, percebidos ou não percebidos de imediato e de maneira parcial. Essa captura pode parecer incompleta, pois nos falta conhecer as respostas e encaminhamentos dados a cada um daqueles ofícios. Porém, é na tentativa de reconstrução das fontes que encontramos as representações dos discursos que estamos procurando.

A escrita dos ofícios pelas diretoras da Escola Primária do Distrito Federal não deve ficar à margem de uma análise maior. Ela faz parte de uma macro-organização que tende a explicar como se deu a aplicação do conceito científico da Escola Nova aos seus atores. Como objeto material, o *cotidiano* apenas denuncia os problemas organizacionais da Escola Primária do Distrito Federal, porém a sua utilização como fonte documental nos permite uma interpretação do pensamento que circundava os afazeres pedagógicos da época. Essa interpretação deverá levar em consideração de que maneira se efetivou a apropriação das práticas educativas, baseada num silogismo implícito traduzido na premissa de que o Instituto de Educação era o local onde verdadeiramente formavam-se professoras capacitadas para o trabalho pedagógico; a Escola de Aplicação era o campo de análise das práticas educativas que foram apropriadas pelas normalistas durante os estudos pedagógicos realizados no Instituto; as professoras e suas estagiárias são elementos essenciais e significativos para o bom funcionamento da Escola de Aplicação. Aplicando o silogismo proposto, percebemos uma lacuna entre o cotidiano apresentado por meio dos ofícios escolhidos para análise e o ideal de profissionalismo pretendido à época.

Não intencionamos confrontar os “discursos” dos reformadores e as “práticas” diárias das professoras primárias, mas sim desvendar em que medida esses comportamentos induziram e prescreveram atitudes consideradas positivas e verdadeiras no campo da educação primária. Esses comportamentos podem nos fazer inferir proposições de como se construiu a ideia de profissão docente entre as professoras do Instituto de Educação.

As professoras que estão na regência das classes primárias da Escola de Aplicação do Instituto de Educação (Escola Normal do Distrito Federal até 1932), no período em que o *cotidiano* fora escrito, formaram-se sob o discurso de Fernando de Azevedo, ou seja, estavam prontas, de acordo com Paulilo (2007, p. 104) a enfrentar a “permanência na sala de aula como opção e experiência pessoal, parte de um ideal de vida marcado pela responsabilidade e consciência da necessidade de esforços contínuos em face do ensino.” Essas professoras precisaram atualizar-se numa nova prática de ensino que se propunha, no mínimo, ser ativa. No momento em que se faz a mudança para o novo prédio, sua prática de ensino também deverá mudar. Dessa forma, percebe-se uma coalizão de fatores que deve ser observada a partir do entendimento do espaço político onde este conflito ocorreu, bem como os efeitos duráveis que essa ação promoveu. Há uma proposição de mudança de paradigma sobre o conceito e a forma de educar. O Instituto tornou-se o espaço de encontro de exigências que se

contrapunham com as práticas anteriores. Dito de outra forma, a professora primária, cuja educação provinha de uma formação profissional voltada para o cuidado físico e moral de seus alunos o qual incluía a leitura de, pelo menos, três vezes por semana, dos conselhos de higiene⁴⁵, e cuja recomendação fora publicada em Boletim da Prefeitura (193), precisa agora adaptar-se a uma escola ativa e experimental. Nos discursos de Anísio (1977), o que estrutura a Escola de Professores do Instituto de Educação é o cuidado em elevar o nível das professoras e o incentivo à atitude científica, de experimentação e de ensaio em relação às ideias e teorias. E essa atualização e equiparação eram exigidas pelas suas diretoras. Em ofício expedido em junho de 1933, a Prof.^a. Orminda pedia de maneira insistente e determinada a atualização das professoras.

Em suas palavras:

Ora, do professor desta escola exige-se maior conhecimento técnico; do professor desta escola exige-se maior soma de requisitos e qualidades; do professor desta escola reconhecem-se maiores responsabilidades; do professor desta Escola espera-se realmente maior trabalho diário; daí vos lembro como inadiável: seja criado um curso de aperfeiçoamento (intensivo) para o professor da escola Primária do Instituto de Educação. (ofício n. 19, junho de 1933)

Trazendo este conceito para o campo de análise histórica proposta por Le Goff (1976), é no cotidiano e sobre os sujeitos particulares da história que se revela o conteúdo do pensamento intelectual. E isso é o que o pensamento escolanovista e a professora do 1º ano da Escola Primária do Instituto têm em comum. Melhor dizendo, é no cotidiano que a professora primária vai construindo seu jeito próprio e particular de entender o seu ofício; delineando, assim, a sua prática e interagindo com as construções discursivas produzidas pelos educadores em tela, em torno das identidades docentes.

A análise dos primeiros ofícios do *cotidiano* proposta por Braga (2008) aponta para uma insatisfação da diretora, Prof.^a Haydéa, em relação à falta de material necessário para que as aulas pudessem ser ministradas de forma a exercitar a observação prática dos elementos estudados. Essa escassez de material atrasava o desenvolvimento das atividades práticas que a nova metodologia impunha. Porém, este fato deve ser entendido com certa cautela, já que a escola foi ocupada de maneira abrupta e sem organização prévia.

Outro depoimento capturado por Lopes (2009c) é da Sra. Baptistina Osório Berthier.

⁴⁵ Publicado no Boletim da Prefeitura do Distrito Federal do Rio de Janeiro, em 1927, Capítulo II, livro LXV, onde o Diretor em parceria com o Departamento Nacional de Saúde Pública, recomenda que sejam lidos e explicados, perante a classe, os conselhos higiênicos, a seguir descritos: 1- Não deveis cuspir se pudesdes evitar; 2- Nunca deveis cuspir no chão, na pedra e na calçada; 3- Não deveis por os dedos na boca; 4- Não deveis meter os dedo no nariz e nem limpá-los com a mão ou a manga do paletó.

Esse depoimento nos deixa ver em que condições a Escola Normal deu início aos seus trabalhos:

Era outubro de 1930: a emoção, o susto, as aulas suspensas por causa da revolução. Então, um dia, a grande novidade: a ordem para começarmos a frequentar o belíssimo prédio da Rua Mariz e Barros. (...) Cumprida a ordem, o deslumbramento: a beleza do prédio colonial na manhã de primavera, o pátio majestoso circundado de belíssimas arcadas, o chafariz, o mobiliário novo e adequado, persianas que funcionavam, o chão encerado... Era bem o cenário digno do período áureo do ensino que viveríamos no Distrito Federal. (Depoimento dado em 24-06-2003, in LOPES, 2009c, p.5)

Com o avançar dos anos, o tom agressivo e acusatório percebido anteriormente nos ofícios vão se espaçando. Podemos inferir duas possibilidades que merecem um maior aprofundamento: mesmo não sendo resolvidos os problemas com a velocidade e presteza que desejava a diretora, as soluções sugeridas foram positivas ou a aceitação dessas dificuldades como reais e diárias fizeram com que a diretoria da Escola Primária acabasse por absorvê-las dentro da sua própria esfera de responsabilidade.

Localizamos algumas pistas de como estes problemas estavam sendo solucionados ao analisarmos o próximo conjunto documental: os *Arquivos do Instituto de Educação*.

4.2 - Os *Arquivos do Instituto de Educação*

Os Arquivos do Instituto de Educação⁴⁶ são documentos textuais organizados na forma de impressos periódicos. O primeiro volume, publicado durante a gestão de Lourenço Filho, é composto por 2 (dois) volumes publicados em anos diferentes, a saber: volume I, nº. 1 (1934), nº. 2 (1936) e nº. 3 (1937); volume II, nº. 1 publicado em dezembro de 1945, sob a direção do prof. Francisco Venâncio Filho e nº. 2 publicado em 1949, sob a direção do prof. Djalma Bittencourt.

Nesses documentos, os professores e as professoras do Instituto de Educação tornaram públicos textos de assuntos variados, cujo propósito era divulgar trabalhos e resultados de investigações acadêmicas.

Com o propósito de responder à pergunta feita, na seção anterior, sobre os problemas enfrentado pelo Instituto de Educação no que se refere à organização do pessoal docente, analisamos em especial o volume I do *Arquivo*, nº.3, datado de março de 1937. Nesse número, Lourenço Filho faz um levantamento do movimento de pessoal – professores e funcionários-

⁴⁶ Estes *Arquivos* têm por fim registrar e divulgar trabalhos e investigações sobre o ensino e organização escolar, realizados no Instituto de Educação, do Rio de Janeiro.

do Instituto de Educação, afirmando que o ano letivo de 1936 caracterizou-se pela consolidação dos processos administrativos e didáticos, inaugurados em 1932, quando da organização do Instituto. Sobre o corpo docente, observa que a frequência dos professores, nas diversas escolas, foi a seguinte: no jardim de infância = 95%; na escola Primária = 97%; Secundária = 98% ;Escola de Educação = 100%. O número de aulas dadas no ano foram de 165. Podemos sugerir, por meio dessa prestação de contas, que as faltas antes tão frequentes na Escola Primária e com as quais a Diretora lidava quase diariamente, desapareceram.

Encontramos, também, referência sobre a missão do Instituto de Educação em tornar-se não só um estabelecimento de ensino, mas um centro de documentação e pesquisa. A valorização dada às produções científicas é percebida pela qualidade das pesquisas publicadas, cujos problemas estão voltados à competência dos alunos das classes iniciais do ensino primário no que se refere à linguagem e ao cálculo; velocidade e qualidade da caligrafia; ritmo de aprendizagem das crianças do Jardim de Infância e outros preocupados em subsidiar os professores do Ensino Secundário. O movimento da Escola Nova centrava-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: o incentivo a propostas pedagógicas mais flexíveis, adaptadas ao desenvolvimento e à individualidade das crianças era o que se oferecia como formação prática. A educação, como resultado das experiências e das atividades do aluno sob o acompanhamento da professora, era uma resposta criticada ao “verbalismo” da escola tradicional.

O volume I nº. 2 (1936) publica artigos científicos que narram as experiências das professoras em sala de aula. Alguns artigos apresentam resultados estatísticos sobre as ações pedagógicas realizadas num determinado período letivo. Seleccionamos alguns desses trabalhos para análise, pois são significativos para compreender a capacidade de produção intelectual dessas professoras primárias. São eles:

- *Contribuição para o ensino da escrita*, de Ormindá Isabel Marques (assistente da seção de prática de ensino da escola de educação e diretora da Escola Primária do Instituto): um estudo sobre o problema da caligrafia na escola primária. A autora faz referência aos dados que levantou em trabalho anterior (1934), publicado no vol. I nº. 1, (não foi possível localizar este número) e apresenta novos dados colhidos após aplicação de testes em alunos do 1º ano. Foram verificados os seguintes aspectos: velocidade, destreza e ortografia. Apresenta conclusões muito interessantes e de grande relevância como a constatação de que o ensino da escrita pode e deve ser considerado, na escola primária, como um problema da

educação; é preciso sistematizar o ensino da escrita e outras indicações que formam um escopo de trabalho a ser desenvolvido por qualquer professora das classes primárias.

- *Como ensinei a ler uma classe fraca*, de Nair Vianna Freire (professora da escola primária do Instituto de Educação): esse trabalho foi baseado na prática da sala de aula da professora Nair, cuja classe destinada para sua docência foi a dos alunos considerados pelo teste ABC como fracos. O trabalho inicia-se com a apresentação do tema e dos motivos que a levaram a tornar pública sua experiência pedagógica. Narra as condições físicas e mentais de seus alunos: desnutridos, verminosos, com paralisia infantil, cardíaco, mãe tuberculosa, anorexia e subnutrição. No decorrer do seu trabalho, quase um relatório, a professora apresenta as estratégias das quais lançou mão para conseguir seu intento. Não se afastam, porém, os relatos das grandes dificuldades como a agressão física entre os alunos, irritação constante, egocentrismo. A autora nos conta sobre a participação da diretora na decisão em amparar esses alunos nutricionalmente e da disposição do departamento médico em acompanhar seu desenvolvimento. Preocupa-se em registrar que o atendimento a essas crianças era global, incluindo ali as regras de educação e socialização. No decorrer das suas anotações, indica as estratégias pedagógicas que adotou para conseguir a aprendizagem e a aprovação dos alunos, sempre se referindo ao teste ABC como sua avaliação final.

- *O ensino da matemática no curso primário-adição e subtração*, de Alfredina de Paiva Souza (professora-assistente da seção de matérias de Ensino na Escola de Educação). Esse texto, diferente das demais, traz na sua organização, uma introdução – o propósito da pesquisa - a apresentação do problema e as hipóteses para sua investigação. No decorrer do texto, a professora apresenta os possíveis campos interdisciplinares em que a pesquisa se insere. Neste caso, especificamente, a psicologia educacional foi o primeiro campo citado – investigando as condições do aprendiz - Na continuação da leitura do trabalho, percebe-se o nível científico em que se baseia e no rigor acadêmico que é apresentado. Essa pesquisa, em especial, foi feita entre 11 escolas do RJ, a maioria com turmas na 2ª série, com proposições baseadas em estudos internacionais.

A seleção e a apresentação desses textos pretendem demonstrar a valorização e o incentivo dado aos registros de caráter “científico” que eventualmente os professores do Instituto de Educação produziam. A orientação de Anísio Teixeira, marcada pela busca da qualidade na formação da professora primária, apontava para elevação do nível cultural e profissional do magistério primário e secundário.

Anísio Teixeira (1977) entendia que:

Essas medidas indicam a íntima associação entre formação e aperfeiçoamento do professor primário, ao lado de uma política de estímulo ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a educação escolar aliada ao registro e divulgação de experiências pedagógicas relevantes, inclusive com base na publicação de manuais didáticos. (p.206)

Mais tarde, essa preocupação com o aperfeiçoamento técnico do pessoal docente se desdobrará com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938. Esse órgão passou a contemplar as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores de ensino.

A produção acadêmica das professoras do Instituto de Educação estava definitivamente marcada pela valorização dos relatórios de suas práticas por elas produzidas. A disseminação da mentalidade científica era estimulada com o intuito de formar uma “cultura pedagógica nacional” (MENDONÇA, 1999).

Porém, nos *Arquivos* pesquisados, encontramos baixa presença de produção acadêmica das professoras das classes primárias, mesmo sendo a investigação estimulada em todos os níveis de ensino.

4.3 - O que pensam as normalistas?

Almeida Jr. (1934), em seu discurso de paraninfo para a turma de formandas de 1927, da Escola Normal do Brás, em São Paulo, (atual, Instituto de Educação Padre Anchieta), discorre sobre o tema que considera de grande importância para a reflexão das moças normalistas: “*o que sentem, o que aspiram, o que aconselham as pessoas mais importantes, isto é, as próprias professorandas*” (p. 142). Esse discurso é reeditado em 1951 e em 1966, o que nos aponta para a grande relevância do tema para o autor.

Almeida Jr., para descobrir o que se passava no espírito “*fantasista*” de cada uma das trinta e sete (37) formandas, pediu às normalistas que anotassem num pedaço de papel suas respostas para perguntas previamente feitas acerca de assuntos como casamento, vida econômica, notícias agradáveis e orientação vocacional. Esses registros foram classificados de acordo com critérios julgados pelo professor como pontuais e relevantes.

Para o tema “*casamento*”, classificado pelo professor como sendo “*um dos fatos mais importantes da vida humana*”, observou que nenhuma das entrevistadas aspira pelo celibato. Sabendo que, para o êxito da vida conjugal, “*a mulher deve contribuir com certas qualidades*

essenciais” (p.144), conformam-se com essa contingência prometendo ser excelentes esposas.

Para o tema “*as moças e a vida econômica*” (p.149), o professor declara ser um “*grave erro supor que as moças, pairando sempre nos domínios etéreos do ideal, não pensam nestas coisas terrenas*” (p. 150). Mesmo afirmando que cabe ao homem “ganhar o sustento”, a elas compete guardar e administrar. Verificou que a maioria das normalistas entrevistadas deseja o suficiente para “*viver uma vida folgada*”. Ao avaliar este critério, Almeida Jr. diz-se espantando por não saberem as formandas sobre o valor do salário de professora, pois afirmam esperar fazer “*maravilhas com o seu ordenado de professora*”.

Sobre qual seria “*a notícia mais agradável a receber*” (p.153), as entrevistadas, em sua maioria, retornam ao tema casamento, pois esperam poder realizá-lo logo após sua formatura. Poucas mencionam desejo de nomeação ou uma cadeira garantida numa escola da capital. Apenas duas professorandas julgaram como sendo a melhor notícia, a nomeação através da reforma da instrução pública e sobre a possibilidade de serem nomeadas via concurso público.

Na questão “*orientação profissional*” (p. 158), doze professorandas entrevistadas desejam trabalhar no magistério “onde quer que seja”, demonstrando entusiasmo para tal em oposição a nove alunas que não pretendem lecionar. Para essas que não pretendem seguir a profissão, o lar que constituíram casando-se não poderia ter seu tempo roubado com atividades extras. Outras, ainda, afirmam que cursaram o Normal por ser tradição da família.

O professor Almeida Jr. (1934, p.168) termina seu discurso estabelecendo relação entre os resultados da pesquisa e a imagem das heroínas dos romances clássicos afirmando que:

Em toda parte era a professora carinhosa e diligente, votada de corpo e alma à educação dos pequeninos, porquê, além da piedade filial, havia em seu coração um outro grande amor, o amor pelas crianças; e ela não compreendia que alguém de sentimento nobre pudesse aceitar o encargo de ensinar sem cumpri-lo com a mais inteira lealdade.

E conclui dizendo que as professorandas da turma de 1927 “*representam, de algum modo, o presente e o futuro da pátria*”. (p.169)

As ideias e imagens que o livro de Almeida Jr. articulam em torno da realidade, mentalidade e expectativas das professoras primárias, demonstram aspectos interessantes a respeito da maneira como essas profissionais são apresentadas. Por um lado, parecem oscilar entre a escolha da profissão - o que representaria a opção pela participação no mundo do trabalho - e a adesão ao papel tradicional da mulher, empenhando-se na (re) produção do

modelo familiar como esposa e senhora do lar. Assim, mesmo que de maneira caricata, o autor aborda as contradições a que estavam expostas as profissionais do magistério, pressionadas pelas condições de gênero predominantes à época, que permitiam poucas opções à mulher no que tange ao seu papel e à sua participação na sociedade. Por outro lado, a atitude heroica, que parte tanto delas, quanto do discurso do educador, sugere uma operação simbólica de valorização do papel profissional da professora, chamando a atenção para o valor patriótico da ação pedagógica da professora primária ao compará-la ao ato grandioso de formar o futuro da nação.

Alargando nosso campo de observação, encontramos fora dos muros do Instituto, porém ainda num espaço educacional representativo dos ideais de formação da época, os escritos autobiográficos de professoras que se formaram a partir dos conceitos da Escola Nova. Segundo Mignot (2003), os relatos autobiográficos nos permitem conhecer e compreender os processos de cristalização das teorias e convicções pedagógicas. Desta forma, destacamos o relato da professora Felicidade Nucci (1985) formada em 1932 que, ao publicar suas memórias, conta-nos o que aprendera nas aulas de didática e sobre a mudança do enfoque educacional. Para a professora-memorialista, a preocupação educacional não mais estava centrada naquilo que deveria ser ensinado, mas sim na forma pela qual o aluno aprende aquilo que lhe é ensinado. Observamos que, tanto no relato dessa memorialista como nos ofícios expedidos pelas diretoras do Instituto de Educação, os ideais educacionais impressos nos discursos escolanovistas não se tornaram apenas substância pensante. As professoras, numa visão ontológica, poderiam apenas conformar-se com o que apreenderam dos discursos produzidos sobre a escola ativa e sobre o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, ou poderiam também, numa outra instância, transformar esses mesmos discursos, reescrevendo-os por meio de suas experimentações e registros. Dito de outra forma, as professoras tiveram a chance de não se conformar apenas com as ideias educacionais propostas, mas sim elaborar seus próprios discursos a partir delas.

Nos discursos colhidos por Gomes (1957), com professorandas da década de 1950 sobre o grau de prestígio que atribuíam à sua profissão, declararam que o magistério aproximava-se do status do “*médico*”, pois enquanto o médico cuida do corpo, as professoras cuidam da alma.

Na pesquisa de Mello (1983), as professoras ainda declaram estar *vocacionadas* para o magistério. O emprego do termo “*vocacionada*” foi entendido pela autora como uma forma

de dissimular a realidade de baixa remuneração e condições insatisfatórias de trabalho e carreira. A autora chega a essa conclusão após avaliar os resultados das entrevistas em que as professoras apontaram esses dois itens – salário e condições de trabalho – como motivo da sua insatisfação com a profissão. Sua pesquisa também observou que as professoras não identificam de maneira clara se a opção pelo magistério foi baseada num sentimento vocacional de reconhecido dom para o ofício, ou se a escolha obedeceu a critérios profissionais.

A carreira do magistério, por vezes, não era a opção de todas as moças que concluíram estudos no Instituto de Educação. A formação que receberam nessa instituição propiciou a algumas mulheres a oportunidade de lançar-se em outras carreiras. Havia grupos que optavam pela formação de um lar por meio do matrimônio. Porém, é certo dizer que o padrão de formação feminina estava mudado. E mais, o paradigma de formação docente propedêutica havia sido substituído pelo da educação-ação.

As informações contidas em documentos escritos para as professoras acabam por monumentalizar a sua função de cuidadora do corpo e do espírito. Essa memória do discurso pode ser percebida até hoje. As marcas impressas na memória de formação das professoras primárias sobre a sua função de educadora podem ser lida também pelos preceitos monumentalizados nos decretos instituídos pelo Estado, responsável pela instituição da profissão.

Segundo Le Goff (1996, p.546)

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

O Decreto 3281 de 23 de janeiro de 1928, da Reforma do Ensino, no seu artigo 87, capítulo I parte III do Curso Normal, afirma que: “*A Escola Normal é um estabelecimento destinado a formação propedêutica e profissional dos mestres e deve ser organizada de tal modo que se constitua em centro de pesquisa pedagógica*”. No seu artigo 243 do mesmo decreto encontramos a afirmação de que, “*no ensino primário ministrados às meninas das escolas públicas, a higiene e a puericultura terão lugar preponderante, a fim de as ir preparando à missão que deverão desempenhar, mais tarde, no lar.*” Ensinar a menina a desempenhar o seu papel de esposa, mãe, cuidadora da família era efetivamente função da professora e passível de experimentação e pesquisa pedagógica.

O Decreto nº. 3810, de 19 de março de 1932, regula a formação técnica de professores

primários, secundários e especializados para o Distrito Federal com prévia exigência do curso secundário e transforma, em seu artigo 1º, em Instituto de Educação a antiga Escola Normal, com as modificações de estruturas e funcionamento a saber: escola secundária e escola de professores, tendo esta como estabelecimentos anexos, para fins de experimentação, demonstração e prática de ensino o Jardim de Infância e uma Escola Primária.

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, passando a conceder a “licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade a “licença cultural”. Em 1939, com a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Faculdade de Educação volta a se chamar Escola de Professores, reintegrado-se ao Instituto de Educação. A formação de professores e de especialistas para a escola primária fica reduzida a uma dimensão, segundo Mendonça (1999) apenas técnico-metodológica.

Mas a educação ainda precisaria ver muitos anos se passarem para poder assistir ao ressurgimento de medidas efetivas de valorização da formação de professores para o ensino primário. Nos anos setenta, com promulgação da Lei 5692/71, a formação de professor para o ensino primário passa a se chamar *Habilitação para o Magistério*, introduzindo um divórcio entre a formação geral e específica para a atuação profissional. A formação desse novo profissional passa a ser técnica e é colocada no mesmo patamar da formação com de técnicos agrícolas ou técnicos comerciais.

Segundo Nosella (1997, p 168)

Para formar o professor, se criou o curso de magistério de 2º grau noturno e diurno, integral, padrão, tradicional, especial, público, privado, etc; se criaram cursos de pedagogia de 3º grau em universidade pública e privada; em cursos diurnos e noturnos, de fim e de meio de semana, de férias, “à distância”, vagos e cheios, com habilitações de todo tipo; criaram-se cursos de pós-graduação **stricto** e **lato sensu**, para todas as habilitações.

Em 1996, retoma-se o discurso de que a formação da professora para o ensino das séries iniciais da educação básica deverá ser feita, *exclusivamente* em nível superior. Em 1999, reescreve-se o artigo 63, parágrafo 2º trocando a palavra *exclusivamente* por *preferencialmente*. Finalmente, em 2009, temos a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. [grifo nosso]

A ambiguidade na formação profissional docente aparece de maneira clara e formal.

Podemos observar, na escrita da lei, que o termo *Normal* para identificar o curso de formação para o magistério primário, foi resgatado. Para lecionar num mesmo segmento educacional, diferentes formações acadêmicas são aceitas.

Após cinquenta anos da sua inserção nos níveis mais elevados de estudo, o curso de formação de professoras para o magistério primário volta a ser realizado em nível superior, por meio da licenciatura em Pedagogia. A formação do profissional da educação abarca uma série de habilidades que permite que a professora atue não apenas no ensino, mas também na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação. O curso de Pedagogia torna-se também um bacharelado, pois forma educadores/cientistas da educação.

A imagem atual que a professora tem da sua função profissional está entre o limite da competência técnica e do compromisso político (MELLO, 1983).

De acordo com a LDB 9394/96, em seu artigo 13, os docentes deverão incumbir-se de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - **zelar** pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. [grifo nosso]

Interessante observar que o uso do verbo *zelar*, no texto da lei, não permite o afastamento do professor ao simbologismo maternal. O verbo *zelar* traduz a ação de cuidado, proteção e interesse, opondo-se, dessa forma, à negligência. Comparativamente, a primeira lei geral de ensino que regulamentou a carreira do magistério primário, datada de 15 de outubro de 1827⁴⁷, dizia em seu artigo 10. :

Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, **desvelos**, grande número e aproveitamento de discípulos. [grifo nosso]

Dessa forma, observamos que *zelar* e *velar* tornaram-se ações esperadas da prática docente. A valorização dessa prática é associada, no texto da lei geral de ensino de 1827, a uma gratificação financeira. Essa ação voltou à cena, já na década atual, quando alguns

⁴⁷ Cf. História de Educação no Brasil - período imperial – Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>> Acessado em: 05 de setembro de 2009.

Estados brasileiros optaram também pela gratificação financeira àqueles professores que demonstrassem “*desvelo e grande número de aproveitamento*” de seus alunos. Esse cuidado com a criança-aluno é exigido e esperado, tornado-se, assim, característica essencial e valorizada da imagem do professor.

Hoje, o MEC trata a valorização dos “*trabalhadores em educação*”⁴⁸ - professores e funcionários- como um *eixo temático*, que suscita encontros nacionais, cujas propostas giram em torno de um elenco de alternativas que garantirão a capacitação de trabalhadores em escolas públicas de todo o país. Professores e funcionários da escola são temas conjuntos e alvos de ações cujo objetivo principal é garantir a melhoria da sua atuação na escola. Parece-nos que a especificação do trabalho do professor continua perdida no meio dos discursos políticos de valorização, demonstrando, assim, que a investigação do binômio valorização/desvalorização da função docente comprova sua pertinência.

A expressão *valorização do magistério*, relacionada em geral às ações necessárias para o aumento da qualidade nas condições de trabalho dos educadores, é tratada no Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁹ junto ao capítulo sobre a formação de professores. Esse documento, que é fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, afirma que o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, *uma vez que os docentes constituem o centro de todo o processo educacional*.

Segundo o PNE, a valorização do magistério inclui uma formação profissional que assegure o domínio tanto dos conhecimentos a serem oferecidos e trabalhados na sala de aula como dos métodos pedagógicos necessários ao bom desempenho escolar. Propõe, também, um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo. A jornada de trabalho deverá ser organizada de acordo com a jornada escolar dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino, o qual inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula. A remuneração deve prever um salário condigno, competitivo em termos de outras posições no mercado de trabalho, abertas a candidatos com nível equivalente de formação.

O PNE assinala, portanto, que a valorização do magistério *depende tanto da garantia*

⁴⁸ Notícia postada no site do MEC. “Em debate, a valorização do professor” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>> acessada em 03 de dezembro de 2009.

⁴⁹ Cf. <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> >

de condições adequadas de formação, trabalho e remuneração quanto da exigência de uma contrapartida em termos do desempenho satisfatório, pelo docente, das atividades educativas. (p.03)

Essa imagem ambivalente da docência como profissão persegue os candidatos ao Curso de Pedagogia, nos dias atuais. Em conversa informal, em um grupo de estudos com as alunas da graduação do curso de Pedagogia da UFRJ, ouvimos comentários feitos quase em tom de confissão: “Estou fazendo curso superior para quê? Para ser professorinha? Para “dar aulas” para crianças?”

No capítulo que se segue, abordaremos a construção da imagem da professora primária no contexto atual, procurando identificar onde os discursos dos escolanovistas encontraram espaço de ancoragem e se fizeram ecoar.

CAPÍTULO V

AS PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO CONTEXTO ATUAL

Na atualidade, novas questões estão sendo trazidas para o debate no campo da educação, e as discussões sobre os processos de capacitação do professor do ensino fundamental estão tomando conta desses espaços.

De acordo com o que foi anunciado pelo MEC, ainda no ano de 2008, o governo federal, deveria lançar o Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica *para promover a capacitação continuada dos professores de todas as unidades da Federação. O principal objetivo do Sistema Nacional é melhorar a qualidade da educação, investindo na qualificação do corpo docente da educação básica de todos os Estados brasileiros.*⁵⁰ De fato, esse sistema foi criado e está sob a responsabilidade da **Capes**, através do Plataforma Paulo Freire⁵¹.

Em última visita feita por esta pesquisa à Plataforma Freire (07/11/2009) pudemos acompanhar o Mapa de Pré-Inscritos para 2010/1, cuja procura de interessados ao programa de formação inicial encontrava-se em torno de 85.000 pessoas e para formação continuada e curso de especialização encontramos aproximadamente 281.000. Importante frisar que a oferta de vagas para a formação continuada passou a ser oferecida a partir de 01 de novembro/2009. Sobre a escolaridade dos professores da educação básica, o Censo 2007 aponta para um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, o que corresponde a 68,4% do total, ou seja, ainda estão fora da formação desejável aproximadamente 61.200 professores.

Apesar de toda a competência exigida para a sua formação, a escolha pela carreira do magistério primário ainda causa surpresa por parte de familiares e de amigos quando declarada por seu pretendente, devido às operações de valorização / desvalorização do profissional de educação. Valorização no que tange ao seu papel social – de promover a inclusão social dos seus alunos, de construir o futuro da nação, de formar uma consciência cidadã, de incentivar a aceitação de diferentes culturas étnicas etc – e desvalorização no que tange ao desprestígio social ligado à baixa remuneração e ao acúmulo de funções e de demandas que tornam a docência uma profissão sempre aquém das expectativas que a

⁵⁰ Educação on line: Lucineia Ramos/Notícias MS/Acessado em: 12/08/08

⁵¹ Veja referência 18 deste trabalho, página 38.

sociedade nutre em relação ao papel da escola e do professor.

Contudo, como observou Luis Pereira (1969), em sua pesquisa sobre o Professor Primário Metropolitano, ao atuar como professora das séries iniciais da Educação Básica, a mulher abriu espaço para a mão-de-obra feminina, quando a sua inserção no mercado de trabalho era bastante restrita em razão de determinantes sócio-culturais que atribuíam a ela o papel de progenitora responsável pelas tarefas domésticas. Por outro lado, para superar tais obstáculos, as mulheres historicamente aceitaram submeter-se a um salário menor, tendo em vista a necessidade de conciliarem as atividades profissionais com as funções familiares. Como professora, ela recebe a incumbência de , segundo Gomes (1957, p. 185):

[...]realizar as tarefas fundamentais para que se obtenham, em relação à criança, os resultados desejados pelo sistema educacional em sua totalidade, o grupo sobre o qual repousa a maior responsabilidade no desempenho do papel a que se propõe a escola.

E quais tarefas fundamentais seriam estas? Encontramos as respostas nos discursos analisados por esta pesquisa: ensinar valores, hábitos e atitudes condizentes ao padrão socialmente aceito.

A memória desses discursos ainda está presente e, por mais que a mulher tenha vencido obstáculos na direção da sua emancipação profissional, essa memória mantém-se viva, renovando-se principalmente através da literatura infanto-juvenil. A própria transgressão da imagem de mulher-mãe em substituição da mulher-educadora, que trabalha e que garante seu próprio sustento e, assim sendo, assegurando “o direito de ir e vir”, possibilitava a confirmação dessa imagem, como mostra Müller (1998, p 169): “Ser professora, nessa época, era muito mais do que conquistar a possibilidade de uma renda certa e segura (...), ou de adquirir prestígio social para si e para sua família.”

A maneira pela qual a condição feminina e a profissão docente se cruzam na história da professora primária brasileira foi abordada por Luis Pereira (1969). Em seus estudos, o sociólogo demonstra que, na década de 1960, a opção pela carreira do magistério entre os professores da cidade de São Paulo consubstanciou, dentre outros aspectos, uma estratégia de ampliação da participação da mulher no mundo do trabalho.

A imagem da trajetória feminina, inscrita no magistério, aponta para uma vida de submissão e de conformismo no interior de práticas cotidianas vinculadas internamente ao doméstico, baseada na lei mosaica⁵². A representação da imagem da professora é também uma

⁵² A lei de Moisés –A lei mosaica determina um conjunto de obrigações e atitudes que devem ser obedecidas e cujo propósito é atingir um único objetivo, agrupados em uma só unidade. O emprego do termo “lei mosaica”

forma de perpetuar memória da sua austeridade e firmeza. Se o magistério estava reservado para as moças até o casamento, aquelas que passavam da idade de casar, permaneciam no ofício. E como esse ofício foi construído segundo a moral vigente, que não permitia a aproximação da professora com seus alunos, tampouco sorrisos e conversas consideradas alheias ao trabalho escolar, a imagem dessa professora tornou-se austera, recatada, fechada e distante. Com isso, seguindo o discurso produzido pelos homens que, no início do século XX, conclamavam para si o papel de porta-vozes da sociedade, a representação da mulher-professora se consolidou em nossa sociedade. Essa representação até hoje se perpetua.

No entender de Silva (2006, p.5):

No entanto, convém considerarmos que ao ser produzido, o discurso também se esfuma, deixando atrás de si apenas os sinais de sua aparição, seus efeitos ou desdobramentos. O mais correto a afirmar sobre essa possibilidade fenomênica é que o discurso deixa atrás de si sua memória.

Buscando aportes na história, na sociologia e na psicologia, podemos afirmar que o senso comum acabou por construir uma áurea mítica em torno do trabalho da professora primária.

Em algumas sociedades, de acordo com Levi-Strauss (1975), os *mitos* constituem tentativas de explicação de fenômenos em estreita relação com a linguagem. A apresentação do *mito*, segundo o autor, não é evidente na linguagem social ou numa sequência lógica de acontecimentos. Eles são observados quando repetidos numa série de acontecimentos que, por vezes, estão afastados do seu enredo. Dito assim, a construção da imagem mítica da professora pode ser entendida pelos discursos aqui apresentados, seja em discurso proferido por ocasião da inauguração do almoxarifado da Instrução Pública⁵³ ou que revelam, pela força de vontade e persistência, a capacidade hercúlea em superar os obstáculos tão comuns do seu ofício, conforme salienta Fernando de Azevedo ao referir-se ao bom humor e a capacidade criadora e inventiva da professora em suprir as deficiências do ensino. (AZEVEDO, 1958, p. 44)

De acordo com o dicionário Houaiss, *mito*⁵⁴ também pode ser caracterizado como um relato fantástico protagonizado por seres de caráter divino ou heroico que encarnam as forças

neste trabalho, pretende apontar para uma constituição civil ou disciplinar, estabelecida por Moisés; apropriada aos costumes e ao caráter do povo, e que se modifica com o tempo. Nas sociedades ocidentais, a lei mosaica irá traduzir a maneira pela qual a família se organiza em torno do pátrio poder, justificando a submissão da mulher perante ao homem. Cf. A Lei Mosaica e seu significado atual / artigos / Beth-Shalom, em: <http://www.beth-shalom.com.br/artigos>

⁵³ Discurso proferido pelo subdiretor de Instrução Frota Pessôa citado neste trabalho (p. 68)

⁵⁴ Mini-dicionário Houaiss. Ed. Objetiva, 2004, 2ª edição, p.500

da natureza ou os aspectos gerais da condição humana. Aprofundando mais ainda as definições para este conceito, podemos entendê-lo como o resultado de operações simbólicas que forjaram socialmente certa imagem. Desta forma, a imagem social da professora primária nos parece estar oscilando entre a supervalorização e a desvalorização de seu papel social e profissional. Não há como negar a prática comum de um sistema mitológico atribuir lugar proeminente a certo personagem e que essa estrutura mitológica tende a ser um reflexo das relações sociais onde se formou. O *mito* passa a ser aquele que oferecerá uma derivação a sentimentos reais, mas recatados. No caso da professora primária, o *mito* criado em torno desta profissão deve ser entendido como produto de uma coletivização de imagens, uma expressão simbólica em que as representações são carregadas de conotações afetivas.

Paulo Freire (1994, p.25) alerta para a tentativa de reduzir a professora primária à condição de *tia* como sendo uma “inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.” E quanto mais é aceita essa condição de *tia*, mais a sociedade estranha quando essa classe profissional se rebela e faz greve por melhores salários e condições de trabalho. Isso a distancia da sagrada missão educadora e a aproxima da profana rebeldia da classe assalariada (Ferreira, 1998).

Para Louro (1997, p. 464) :

A questão não seria, pois, perguntar qual ou quais as imagens “mais verdadeiras ou mais próximas da realidade (da professora) e quais as que distorceram, mas sim compreender que todos os discursos foram e são igualmente representações que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente as produziram.

A nossa literatura infanto-juvenil está recheada de imagens míticas e, como diria Almeida Jr.(1934), *caricaturescas*, sobre professoras e professores. Analisando as histórias infantis, tanto os contos clássicos como as narrativas modernas, Silveira (2002) observou de que maneira a imagem desse profissional é apresentada à criança.

Segundo Silveira (2002, p. 8):

As representações de professora e professor oscilam em nossas culturas ocidentais urbanas entre a conveniência de se preservar o valor e a dignidade da profissão de professora, seu alegado caráter de sacrifício e dedicação, dentro de uma imagem mais geral de seriedade da instituição escolar, e a visão burlesca, na qual a instituição é vista como abrigo de professoras histéricas, irritadiças com os alunos impertinentes, os quais, por sua vez, descontentes, sempre estão prontos para delas se vingarem.

Lopes (2009c) trabalha com a categoria *mito* quando analisa a questão dos *Anos Dourados* do Instituto de Educação contrapondo as dificuldades e vicissitudes ocorridas entre

os anos de 1950-60. A autora afirma que os anos dourados estariam “relacionados a um momento mágico de nossa história”(LOPES 2009c, p.01) e que, na verdade, essa época mítica nunca aconteceu. O que devemos observar é que a questão do *mito* continua cercado a imagem da professora, promovendo uma interiorização ativa da identidade que, segundo Claude Dubar (2005), parte de um processo cuja incorporação da identidade torna-se alvo de análise que, antes de ser puramente psicológica, reescreve-se na abordagem de um conceito sociológico.

A decodificação das camadas que compõem essa identidade só acontece quando as trajetórias sociais da categoria profissional são observadas. Essas trajetórias são constituídas pelos eventos sociais, escolhas, crenças e opções do indivíduo e que, sob seu aporte, as “identidades para si” nada mais são do que as histórias que eles contam para si mesmo sobre o que são. Porém, o grupo de referência para o qual esta identidade é criada, precisa legitimá-la. “Sem essa legitimidade subjetiva, não é possível falar de identidade-para si.” (DUBAR, 2005, p.139)

A *identidade-para-si* pode ser entendida como aquela que define o que o ser humano é, ou seja, define atos de pertencimento e mostra o que se quer ser. Essa *identidade-para-si* será melhor compreendida no campo da sociologia, porém, o que se pretende nesse trabalho é mostrar como a construção da identidade da professora primária está ligada à constituição de uma *identidade-para-si*, marcadamente pela sua trajetória de vida e que se forjou dentro do grupo de referência, ou melhor, no grupo familiar e profissional.

Dubar (2005) nos apresenta a possibilidade de analisar a construção da identidade por meio da análise dos tipos identitários. São eles: identidade para si, dada a conhecer por meio do processo biográfico e a identidade para o outro, observada por meio do processo relacional. Essas identidades irão se constituir nos espaços sociais e sofrerão influências do meio convivendo com as possibilidades de mudanças e adaptações sofridas no caminho da sua constituição, levando em consideração as temporalidades biográficas e históricas.

Sobre a temporalidade biográfica, em alguns trabalhos analisados observamos a frequência com que a aproximação da identidade feminina construída sob a égide patriarcal, característica da lei mosaica, aprisionou qualquer sentimento de busca profissional em prol da manutenção de um *status quo*. A mulher deve estar mobilizada para a sua função na sociedade de mantenedora do lar. Sua educação, desta forma, deverá estar voltada para servir ao homem e ao lar.

De acordo com Teixeira (2000, p. 19) :

O imaginário de cada indivíduo está enraizado, ao mesmo tempo, em sua bio-história (temperamento, caráter, estrutura pulsional, fantasmas arcaicos) que lhe dá sua marca pessoal e no contexto sociocultural.

Segundo Magaldi (1992) era marcante, no final do século XIX e início do século XX, o discurso sobre a virilidade masculina e a fragilidade feminina e que, obviamente, refletiria no discurso dos papéis sociais. Dessa fora, a temporalidade biográfica se constrói num paradigma em que a distinção entre as capacidades são claras.

A autora nos apresenta referenciais literários que influenciaram a construção de uma imagem feminina neste período. Em seu trabalho, buscou perceber como os romances publicados por Machado de Assis e Aluísio de Azevedo anunciavam as imagens femininas através da composição de suas personagens.

Magaldi (1992, p.66) apresenta-nos de que forma as esferas de atuação de cada elemento – homem e mulher – eram aceito e retratados nos romances analisados:

Observamos, portanto, uma coincidência entre os autores quanto à expressão da diferenciação entre um universo feminino, remetido essencialmente à esfera privada – embora incluisse projeções em direção ao domínio público- e o universo masculino, identificado ao sentido de atuação pública, representadas por atividades profissionais, comerciais ou financeiras assim como pelo envolvimento no mundo da política.

Os romances de Machado e Assis e Aluísio de Azevedo tornaram-se clássicos da nossa literatura e são lidos até hoje pelos alunos e alunas do Ensino Médio de todo Brasil. Esses leitores costumam identificar-se facilmente com esses personagens. A Editora L&PM, com o patrocínio do SESI, relançou em 2009 alguns títulos numa versão adaptada.

Os estudos de Gomes (1957) sobre a escolha do magistério público primário como profissão mostra que a decisão sobre a escolha profissional, na década de 1950, recebia influência direta dos pais. A presença de professoras nas famílias das normalistas também era fator decisivo na escolha profissional.

A pesquisa de Gouveia (1970) também ilustra como a identidade biográfica das normalistas foi composta nos anos 1960. A autora desenvolveu um estudo estatístico sobre a escolha ocupacional da mulher numa sociedade em processo de rápida industrialização, intitulado *Professoras de Amanhã*. Em sua pesquisa, verificou que nem todas as normalistas entrevistadas desejam exercer a profissão e que a “escolha vocacional mostrou-se relacionada com a origem social da estudante” (GOUVEIA, 1970, p. 61). A influência sobre a escolha profissional das normalistas estaria diretamente relacionada à situação familiar: nível de

instrução dos pais e mãe com experiência de trabalho remunerado. Dessa forma, a autora pode concluir que, no universo pesquisado, a normalista inclinada ao magistério virá provavelmente de família de recursos modestos e pouco instruída. Aponta, também, para a relação entre os resultados acadêmicos da normalista oriunda da classe média-alta e da classe operária. Segundo o estudo, a aluna proveniente da classe operária, mesmo demonstrando aproveitamento escolar inferior, apresenta maior inclinação pelo magistério, ao passo que a aluna representante da classe média-alta, com seu aproveitamento escolar alto, não demonstra interesse pela profissão. A diferença de aproveitamento se dá, de acordo com a pesquisa, pelo fato de a Escola Normal privilegiar a cultura geral e as habilidades verbal e escrita.

Continuando a análise dos trabalhos pesquisados sobre a constituição da biografia das mulheres que se aproximaram do magistério, atualizamos as informações resgatando as memórias de três estudantes do Curso de Pedagogia da UFRJ, moradoras da Baixada Fluminense (RJ), pertencentes à classe média-baixa, analisadas pela aluna Andréa Cristina Oliveira Duarte de Souza (2009). Em sua monografia, a autora propõe como objeto de análise os memoriais de suas colegas de classe e identifica as estratégias familiares que influenciaram na decisão da escolha do magistério como profissão. A autora declara encontrar nos memoriais pistas que indicam a pressão da família para que a opção pelo magistério fosse considerada em primeiro lugar, pois “o magistério é sempre uma opção feminina e que, segundo sua mãe, 'suas filhas nunca ficariam desempregadas' ” (p.36).

Observamos que, em diferentes momentos históricos – séculos XIX, XX, XXI – a construção da imagem da mulher-professora esteve sempre presente no imaginário social, seja para assumir a educação da família ou para garantir o seu sustento. E é a partir dessa referência familiar que essas mulheres aportam nas Escolas Normais. Será nas salas de aula dessas escolas que o conceito da profissão se constituirá e sua identidade para o outro, ou melhor, a sua identidade profissional se formará.

Colocando em evidência a afetividade no ensino, observamos importante significado na política cultural da identidade, naturalizando os vínculos entre gênero feminino e atributos como sensibilidade, ternura, docilidade, paciência e coadjuvação e, assim, contribuindo para manter representações que dissociam as mulheres dos assuntos públicos e das instâncias que detêm o controle social. Com base nessa premissa, o ensino nas Escolas Normais foram forjados no Brasil. Segundo Almeida Oliveira⁵⁵ (2003), em seu tratado sobre a educação

⁵⁵ Antônio de Almeida Oliveira nasceu no Maranhão, em 1843. Foi advogado, educador, jornalista e político de alguma influência, tendo ocupado o cargo de presidente da Província de Santa Catarina entre 1878 e 1880.

pública no Império, as aulas do curso normal poderiam ser ministradas por homens e mulheres, porém caberia, exclusivamente aos homens a direção do estabelecimento, pois falta à mulher energia e gravidade exigidas pelo emprego. A formação do professor deveria abarcar uma formação geral, pois ensinar não é apenas instruir. É também educá-los em sua inteligência, alma e corpo. Esse paradigma de formação para o magistério acompanhará o ensino normal durante toda sua trajetória.

Nos discursos dos reformadores apresentados nesta pesquisa, tivemos a oportunidade de mostrar que a formação da professora primária, apesar de todo o cuidado com a sua formação acadêmica, esteve sempre próxima a esta concepção de imagem maternal, dotada de qualidades quase sobre-humanas. Não se restringe a função da professora apenas a ensinar os rudimentos da cultura literária: pretende-se que ela coopere de maneira ativa e positiva na formação integral do homem e do cidadão; que cuide da saúde dos escolares; que os inicie nas técnicas do trabalho; que neles suscite sentimentos de maior coesão social, no sentido de aumentar a disciplina interna e de garantir a continuidade dos saberes oficialmente designados como necessários para a manutenção da ordem social. Forja-se, assim, uma memória inteiramente atravessada pelas condições de sua aparição.

As professoras do Distrito Federal reconheceram como inerente à sua formação o discurso maternal e aceitaram até mesmo o desgaste físico como naturais de trabalho. Reconheceram que nesse tipo de escola, a escola nova, onde a atividade constante prevalece, dificilmente levaria à fadiga, ao esgotamento nervoso, ao envelhecimento prematuro, pois as relações aconteceriam de forma espontânea. Destacaram ainda, segundo Gomes (1954) que o que se faz por prazer, por vocação, como se espera que seja feito o ensino, não importa o sacrifício e, na verdade, nem a profissão exige tanto de nenhuma professora. Essa ideia de sacrifício no magistério acabou por aproximar-se da ideia de sacerdócio, afastando, assim, qualquer argumento de desvalorização.

O discurso que procuramos hoje de desvalorização/valorização do magistério primário encontra-se na sua memória. Memória esta que tende a esmaecer, pois tem a capacidade de se (re)significar. Tal fato pode ser percebido nos discursos produzidos atualmente pelas

Desde cedo Oliveira envolveu-se com a educação popular, tendo fundado uma escola noturna para adultos em São Luís e, naquela mesma cidade, proferido alguns discursos em defesa da reforma da instrução pública. Envolvendo-se em diversas polêmicas da época, foi um dos defensores da educação feminina e da co-educação. Em 1873, Oliveira conclui e publica sua principal obra na área educacional, intitulada *O ensino público*.

Cf. *A Instrução no Brasil no século XIX: o olhar de Antônio Almeida Oliveira*. de Jaime Francisco Parreira Cordeiro.

professoras da educação básica, quando apontam, numa entrevista concedida à Revista Nova Escola (11/2007), que a maior dificuldade encontrada para exercer sua profissão está na indefinição do seu campo de atuação. Dito de outra forma, as professoras se sentem pressionadas por terem de exercer, ao mesmo tempo, a função de educadora e de agente social. Destacam que a indefinição da gênese do seu trabalho é uma das causas de seu desestímulo.

A pesquisa realizada por Lapo e Bueno (2003), com professores da rede pública do Estado de São Paulo, em 1995, versa sobre as razões do desencanto com a profissão e abandono do magistério, apontando para um fator que merece destaque: há um número maior de pedidos de exoneração dos professores do Ensino Médio do que das professoras do Ensino Primário (PI). As pesquisadoras alegam que o vínculo estabelecido entre as professoras primárias e sua turma é muito forte e, sendo assim, torna-se mais difícil de ser rompido.

Durante a coleta de dados, Lapo e Bueno (2003, p.70) verificaram que :

[...]o **professor primário** (como ainda é frequentemente chamado o P I) **ocupa o nível mais baixo** na hierarquia do sistema educacional, por ser a categoria que **percebe os menores salários**, esse dado conduz a uma indagação inevitável: o que mantém estes professores trabalhando na rede estadual de ensino? (grifos nossos)

Importante notar que no discurso produzido pela pesquisa mantém a memória da referência feita à profissão do magistério dos anos iniciais como *professor primário* (masculino), apesar de declarar, na mesma seção, que os dados colhidos em entrevistas confirmaram que *o magistério é um espaço de trabalho predominantemente feminino* (LAPO et al, 2003, p.70). Aproxima, também, a desvalorização do trabalho do professor primário ao fator financeiro, como se um ocorresse exclusivamente pelo outro.

A memória dos discursos sobre a gênese da profissão docente para os anos iniciais preserva a imagem da professora vocacionada e que necessita de tutela para desenvolver seu trabalho. Trabalho este que não se encontra numa instância científica, pois, elaborado por profissionais técnicos mais competentes, basta apenas ser cumprido pela professora. Desta forma, a professora foi paulatinamente distanciada dos seus instrumentos de trabalho – *concepção e ação* – ou melhor dizendo – *do saber e do fazer* .

A organização científica do trabalho, instituída pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema (1934-1944), coloca em evidência a administração de conteúdos, métodos e avaliações, por meio de planejamentos supervisionados por especialistas, afastando, assim, o controle do processo pela professora primária. Mercê desta forma de organização educacional, a professora primária foi sendo afastada das etapas do seu planejamento e elaboração,

restando somente a função executora dos planos de aula. Não mais sendo mestre do seu ofício, tão pouco profissional intelectual da educação, o sentimento de desvalorização instaura-se em campo fértil.

Apesar de todo o discurso produzido pelos escolanovistas apontar para a formação da professora primária em moldes acadêmicos, buscando a experimentação e reflexão da sua atividade docente, esse propósito é abandonado e a sua formação cai numa espécie de esquecimento que perdurará por anos. Em 1988, com o movimento político instaurado em torno da reescrita da Constituição Brasileira, Darcy Ribeiro dá prosseguimento ao seu comprometimento educacional, interferindo no processo de tramitação da LDBEN e incluindo nessa lei a formação do professor da educação básica em nível superior.

Hoje, percebemos que o lugar da professora primária encontra-se indefinido. A formação exigida para a habilitação ao magistério permanece larga, facilitando o acesso ao magistério professores das mais diferentes formações. O artigo 62 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) permite a regência na educação infantil até o 5º ano, o professor formado pelo Curso Normal Médio, pelo Curso Normal Superior ou pelo Curso de Pedagogia. Mais adiante, no capítulo das disposições transitórias, a LDB dispõe que a partir de 2007 só seriam admitidos *professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço* (artigo 87, parágrafo 4º). Com o avançar das discussões sobre o que se exigir como formação adequada para o exercício do magistério, estabeleceu-se com o Parecer 01/03, do Conselho Nacional de Educação, poderiam lecionar de todos os professores portadores de diploma em cursos Normal de nível médio.

Entre os discursos de valorização, ainda percebemos os excessos que tendem a dissimular a escassez de uma proposta definitiva e que reconheça o trabalho da professora primária como um profissional diferente dos *agentes* educativos. A sua formação não pode basear-se numa *competência mínima*. Ainda há muito o que se trilhar para que vejamos superadas todas as dicotomias criadas em torno da delimitação das atividades do campo do magistério como profissão.

CONCLUSÃO

A nossa pesquisa intencionou, por meio da análise histórica, observar e identificar como se deram a produção de argumentos e os mecanismos de valorização /desvalorização do magistério primário.

Durante o seu caminhar, pudemos identificar a presença de mecanismos de valorização e a desvalorização no processo de inserção da professora primária no contexto social e profissional. Observamos esta evidencia não só os discursos formulados pelos educadores responsáveis pela profissionalização dessa categoria, como também apontamos a maneira pela qual as professoras absorveram esses discursos e os transformaram em paradigmas de sua atuação profissional.

Verificamos que a professora dos anos iniciais da educação básica tende buscar sua identidade profissional de maneira a, ajustá-la a imagem do próprio projeto educativo da nação. Em geral, o magistério é organizado de forma a atender a estrutura do ensino adotada e traduzida pelas Leis de Ensino e, desta forma, a professora percebe certa flexibilidade na estruturação da sua função pedagógica, pois depende das proposições que a sociedade lhe impõe.

Para Lawn (2001, p.119),

A identidade do professor tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitectar a mudança. A tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controlo da educação, ou um sinal da sua reestruturação.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica, vêm acontecendo, no contexto atual, marcadamente pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania, pela disseminação das tecnologias da informação e pela importância da educação na sociedade do conhecimento. As campanhas de valorização do magistério acompanham esse movimento de modernização. As propostas de formação docente costumam traduzir as necessidades impostas pelos documentos produzidos para a Educação como um todo e, mais especificamente, para o ensino. Projetam medidas nos planos legislativo, profissional, sindical e social a fim de reduzir ou abolir as distinções hierárquicas entre as categorias de professores do diferentes segmentos da educação básica.

A revisão de literatura, apresentada no Capítulo I desse trabalho, demonstrou que as

pesquisas realizadas sobre a docência e cujo tema abordam a formação da professora dos anos iniciais, discutem estratégias didáticas aplicadas em sala de aula e as apropriações necessárias para garantir um melhor desempenho pedagógico. Evidenciam o discurso de que os professores/as professoras devem assumir-se como sujeitos históricos e transformadores desse contexto educacional, buscando novas práticas que sejam reflexivas e que estabeleçam, como ponto de partida para superação das dificuldades educacionais, a aprendizagem.

Na literatura produzida sobre a professora primária, encontramos aproximações da desvalorização do magistério ao fato de ser esta uma opção exclusivamente feminina. Esse argumento nos chama atenção, pois no decorrer dos capítulos posteriores, verificamos ser um ponto recorrente nos discursos produzidos pela e para a professora primária.

No Capítulo II, objetivando mostrar como se constituiu profissionalmente a carreira do magistério primário, observamos, na literatura consultada, uma preocupação em definir certas categorias profissionais que caracterizassem a docência como profissão. Assumindo a existência de tais categorias como campo de análise, pudemos identificar os eixos que deram suporte para o entendimento do valor/desvalor da carreira do magistério primário. São eles: (a) o eixo do gênero; (b) o eixo cívico e (c) o eixo do trabalho solidário.

O eixo do gênero perpassa quase todas as publicações. Esta categoria nos remete a um conjunto de significados construídos socialmente e que são utilizados na compreensão de quase todo o universo cultural. Interessante observar que, a exemplo do que foi verificado na literatura sobre a história da constituição da carreira docente, o gênero surge como fator direto da sua desvalorização, como uma condição profissional para o exercício do magistério primário, permitindo, desta forma, justificar os baixos salários da categoria. A questão nos aproximou da análise da construção social das distinções sexuais e de como são percebidas num determinado contexto, mostrando-se plurais e múltiplas, tal como supúnhamos, embasadas em nosso arcabouço teórico-conceitual. A professora, travestida de tia, é uma imagem que revela a condição de gênero ao mesmo tempo em que pretende consolidar uma imagem próxima da identidade imposta a mulher.

No eixo cívico, observamos o discurso da missão da professora primária como a redentora da nação, apontando para ações socialmente reconhecidas com femininas. Esses parâmetros recebidos da cultura em que fomos socializados, nos permitem identificar como sujeitos, classificando e atribuindo significado às múltiplas percepções, sensações e interações da vida diária. Desta forma, interpretamos e construímos expectativas, nem sempre reais e

possíveis, quanto ao comportamento do outro. O espaço de reconhecimento das identidades é, segundo Dubar (2005), inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associadas a essas identidades. O eixo cívico encontra, assim, apoio e consonância no eixo de gênero, pois se aproxima de uma identidade e formação docente que não se limitam e nem dependem apenas dos espaços onde exercem sua atividade profissional. Tanto a identidade quanto a formação dos docentes são constantemente consolidadas ou enfraquecidas pelos estímulos que recebem no dia-a-dia.

À professora foi dada a missão de ser modelo de conduta, inspirando seus alunos. Segundo Müller (1999), seu comportamento deveria pautar-se em gestos simples e cotidianos afastando, assim, a espontaneidade e tentação desviantes da norma. Essa postura, refletida no seu fazer docente, encontrará novas proposições a partir das décadas de 1920-30, quando lhe é imputado o papel de líder social, construtora e civilizadora da nação. Importante ressaltar que este entendimento da missão cívica também proporcionava à professora a oportunidade de ocupar um lugar de destaque, apesar de ser mais simbólico do que efetivo, na sociedade e para qual as oportunidades de trabalho feminino eram remotas, se não opressivas e exploradoras. Guardando as devidas proporções, para uma mulher brasileira da época, essa missão cívica era bem vinda, já que acompanhava oportunidades de segurança financeira e estabilidade social.

Essa memória funcional acabou por tornar-se paradigma na sua formação. Conforme demonstramos no corpo desse trabalho, a atual LDBN estabelece como função do professor *zelar* pela aprendizagem dos seus alunos. Em minha prática cotidiana, orientando professoras do 1º segmento do ensino fundamental, percebo o embate e a resistência que algumas colegas, graduadas em Pedagogia, em relação a sua função de *zelar* pelo aluno em detrimento do cumprimento do planejamento curricular. Essas professoras, formadas pela academia, não mais aceitam a simples função de cuidadoras dos seus alunos. Declaram que o *zelo* e o *cuidado* com a criança são *funções maternas* e como profissionais que são, não se sentem responsabilizadas por essa ação. Percebo no seu comportamento e na sua fala, mais a necessidade de marcar uma negação da memória da conduta modelar e da função de gênero, do que apresentar, propriamente, uma justificativa de afastamento dessa responsabilidade embasada em teorias acadêmicas.

O eixo do trabalho solidário foi observado durante a redação dos Capítulos III e IV, mais especificamente nos discursos dos reformadores da educação, onde Fernando de

Azevedo e Anísio Teixeira destacaram o valor do trabalho solidário para a qualidade da educação e para a valorização do trabalho do professor. A dimensão dada à atividade docente, durante o período em que esses intelectuais estiveram à frente da Instrução Pública do Distrito Federal, constituiu um espaço de valorização do trabalho pedagógico. As relações interpessoais mantidas na instituição escolar, assim como fluxo de informações e formas de comunicação e de reconhecimento do trabalho realizado, estavam presentes nas propostas direcionadas para o trabalho docente. O espírito científico combateria a rotina e o preconceito, obrigando o professor a buscar, por meio de avaliações metódicas, o significado da nova educação.

Hoje, a retórica da formação da professora-reflexiva acaba por privilegiar apenas o desenvolvimento de estratégias de ensino, a fim de reduzir o número de alunos reprovados. Esse *slogan*, aparece impresso nas reformas educacionais, bem como na imprensa jornalística, almejando uma produtividade traduzida num alto índice de aprovação e na projeção direta do nome da escola no *ranking* oficial. Procurando atender a essas expectativas, a ação individual da professora, envolvida no processo de compreender e aperfeiçoar sua própria prática docente, acaba por distanciá-la de seus parceiros profissionais criando, assim, uma sensação de luta solitária.

A imposição externa aos padrões de avaliação tem sido eixo de análises e tema norteador curricular na formação de professores que, seduzidos pelo clamor das mudanças educacionais, acabam por tornarem-se técnicos na implantação de novas metodologias. O caráter investigativo e solidário anunciado pelos escolanovistas se confundiu com as atuais proposições sistêmicas que buscam a excelência na avaliação e aproveitamento dos alunos.

Superar a dicotomia entre o fazer e o pensar pedagógicos vem se tornando atualmente em um desafio constante na prática docente. A organização do trabalho escolar não favorece a superação dessa dicotomia e apenas a vontade política do professor, principalmente da professora primária, é que poderá superar esse desafio. Nesse campo, o espaço acadêmico deve ser visto como *locus* de formação, e a função de interlocutor entre as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem deverá ser seu fim. A recusa do discurso que atesta a incapacidade da professora primária de refletir sobre sua prática docente torna-se urgente e esta ação possibilitará novos caminhos para a valorização da sua atuação profissional.

O que observamos no decorrer do Capítulo V, foi o distanciamento e até mesmo a

negação da identificação da escolha profissional do magistério com o discurso da missão feminina educadora . No desejo de ser reconhecida como profissional, a professora primária acaba por manter-se afastada das possíveis ações cuidadoras e que possam induzir a uma interpretação desmerecida da sua função profissional. Ainda apontada como “tomadora de conta”, a professora primária busca espaços onde possa sentir-se reconhecida profissionalmente. Essa ação é observável em instituições escolares onde a organização dos professores em colegiados é mais atuante, deixando-nos supor que posicionar-se politicamente pela educação de qualidade e pelo reconhecimento da dimensão profissional do trabalho docente é um possível caminho na busca da qualificação e reconhecimento .

No entendimento de que as operações de valorização/desvalorização profissional exercidas em torno da professora primária diz mais sobre os discursos de convencimento da missão nata da mulher para a educação do que propriamente da sua capacidade intelectual, esta pesquisa propõe, como possível desdobramento, a possibilidade de investigar em que medida o reconhecimento político da sua ação educadora influencia na imagem social construída pelo senso comum, redimensionando a sua função social e o seu valor profissional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Tabus acerca do Magistério* In:____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA JR, Antônio. *A Escola Pitoresca*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

_____. *A Escola Pitoresca e Outros Estudos*. Rio de Janeiro: MEC/INEP. 1966.

ANDRÉ, Marli. **BRZEZINSKI, I.** *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, dez., p. 301-309, 1999.

ARROYO, Miguel G.. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes. 2001.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos Caminhos e Novos Fins- a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Editora Melhoramentos. 1958. 3ª edição.

BRASIL, Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília : Inep, 2009.

BRAGA, Rosa Maria Souza. *Caligrafia Em Pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional* . UERJ: Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

BONATO, Nailda Marinho as Costa. *A escola normal: uma escola para mulheres? A formação de professores para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República*. In: CAMPOS, M. C. S. de Souza. (org): **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF.2002, Serie Memória, p.163-191.

BOLETIM de Instrução Pública – período : janeiro-março de 1930 – publicação trimestral da diretoria geral de instrução pública do Distrito Federal – Rio de Janeiro – Brasil, 1930.

BOLETIM da Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, ano LXVI: jul. a dez. de 1928. Rio de Janeiro: Oficinas graphics do JB, 1932.

BRUSCHINI, Cristina. **AMADO**, Tina. *Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº. 64 : p.4-13, fev., 1988.

BUENO, Belmira Oliveira. **CATANI**, Denise Bárbara. **SOUSA**, Cynthia Pereira.(org.) *A Vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. *Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão*. In: _____. **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF.2002, Serie Memória, p.13-37.

CANÁRIO, Rui. *A escola de 'promessas' às 'incertezas'*. Educação Unisinos; 12 (2): 73-81, maio/agosto, 2008.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, São Paulo: Bertrand Brasil, 1990.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. “*História de uma escola escrita por seus alunos e professores*”, in **MAGALDI**, Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi; **XAVIER**, Libânia Nacif. **Impressos e História da Educação: uso e destinos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

_____. *O cotidiano da Escola Argentina durante a reforma pedagógica de Anísio Teixeira no antigo Distrito Federal na primeira metade dos anos 30*. Rio de Janeiro: UERJ. GT: História da Educação / nº2. Disponível em <www.ANPed.org.br/reunioes/27/gt02/t027.pdf> Acessado em: 20 de nov. de 2009.

DEMARTINI, Zeila de Brito. **ANTUNES**, Fátima Ferreira. *Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina* In: **CAMPOS**, M. C. S. de Souza. (org): **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF.2002, Serie Memória, p. 69-94

DUBAR, Claude. *A Socialização – construção das identidades sociais e profissionais-*. São Paulo: Martins Fontes. 2005. tradução Andréa Stahel M. da Silva.

ENGUITA, M. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, 1991.

FALCON, Francisco José Calazans. *História cultural e história da educação*. Revista

Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **BRITTO**, Jader de Medeiros. (org) *Dicionário de Educadores no Brasil*. 2ª ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Mec 2002.

_____. (org) *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. 2ª. ed. Rio de Janeiro/ Brasília: UFRJ/MEC-INEP-COMPEd, 2002. v. 1

FREIRE, Nair Vianna. *Como ensinei a ler a uma classe “fraca”, selecionada pelos testes ABC*. Arquivos do Instituto de Educação, v. I, n. 2, p. 247-264, 1936.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, Tia não*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1994.

GIROUX, Henry. *Professores como intelectuais transformadores*. In: Giroux, Henry. (org.) **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 157-164.

GOMES, Josildeth da Silva. *Escolha do magistério público primário como profissão no Distrito Federal*. Educação e Ciências Sociais. CBPE/INEP/MEC. Ano 2, volume 2 n. 6 – 1957.

GONDRA, José Gonçalves. **SCHUELER**, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. - (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira)

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1970.

HYPOLITO, A. M. *Processo de Trabalho na escola: algumas categorias para análise*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

KLEIN, Lígia Regina . “O manual didático: contexto histórico de emergência e implicações na organização da escola moderna .” 2005. Disponível em:
<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais>> Acesso 23 de out 2009.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. *Usos e abusos do conceito de Representação Social*. In: **SPINK**, Mary Jane. (org) **O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na**

perspectiva da psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p.58-72.

LA CAPRA, Dominick. *Rethinking intellectual history; texts, contexts, language.* 2nd ed., Ithaca: Cornell University Press, 1985.

LAPO, Flavinês Rebolo. **BUENO**, Belmira Oliveira. *Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério.* Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003 p. 65-88, março/ 2003 .

LAWN, Martin . “Os Professores e a Fabricação de Identidades ”. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/.../lawn.htm> Acessado em: 14 de agosto de 2008

LE GOFF, Jacques. “As mentalidades: uma história ambígua”. In: _____. **NORA**, Pierre (org.). **História: novos objetos.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. p.68-83.

_____. História e Memória. 4.ed. Campinas:Unicamp, 1996.

LELIS, Isabel Alice. *A Formação da Professora Primária: da denuncia ao anuncio.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um Educador.* Brasília: INEP/MEC: 2004, 2^a Ed. Escola de Educação.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

LYRA, Jorge. *Docência: uma profissão? Estudo da representação social do professor com relação a sua profissão.* Disponível em: <http://www.proext.ufpe.br/publicacoes_cadernos_educacao.html> Acessado em: 23 fev 2009.

LOPES , Sonia Maria de Castro Nogueira. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro(1932-45): fragmentos da memória revisitada.* Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0468.pdf>> Acessado em: 10 de outubro de 2009 (a).

_____. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: imagens de um lugar de memória da educação nova.* Disponível em: <<http://www.lab-educuimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/scl.pdf>> Acessado em: 10 de outubro de 2009 (b).

_____. *Entre história e memória: os anos dourados do curso de formação de professores no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. História da profissão docente e das instituições escolares.

Disponível em: <www.sbhe.org.br/>. Acessado em: 10 de outubro de 2009 (c)

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A formação de professores : da Escola Normal à Escola de Educação. In: LOURENÇO FILHO, Ruy. (org.): **Coleção Lourenço Filho**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001, 125 p. : v. 4.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: **PRIOR**, Mary Del (org.): **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, p.443-481.

LÜDKE, Menga. **PUGGIAN**, Cleonice. (et al). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2007. Série Prática Pedagógica.

MAGALDI, Ana Maria B. De Mello. *Mulheres no mundo da casa: imagens femininas nos romances de Machado de Assis e Aluísio de Azevedo*. In: **COSTA**, Albertina. **BRUSCHINI**, Cristina. (org.): **Entre a virtude e o pecado**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1992, p. 57-88.

MARQUES, Ormindá Isabel. *Contribuição para o ensino da escrita nas escolas primárias*. Arquivos do Instituto de Educação, 1934, v. I, n. 1, p. 57-90.

MARTINS, Mara Lúcia. *Ressurgir das próprias cinzas, como Fênix, para educar sempre com qualidade*. Fundação Cecierj/Cederj – Centro de Ciência e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro- Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br>> **Acessado em: 18 out. 2009.** Acessado em: 10 out. 2008

MELLO, Guiomar Namo de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1 pp. 98-110 .Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. > Acessado em: 27 de jun.2007.

MENDONÇA, Ana Waleska. *O Educador: intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica*. In: CANDAU, Vera Maria. (org). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.11-29.

_____. **XAVIER**, Libânia Nacif. (org) *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Inep 70 anos, v. 1.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras*. In: **MIGNOT**, Ana Chrystina Venancio. **CUNHA**, MariaTeresa Santos. (orgs.) **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135-148

MITO . In: Mini-dicionário Houaiss. Ed.Objetiva, 2004, 2ª edição, p.500

MOREIRA, Carlos Otávio. *Anísio Teixeira: ciência e arte de educar*. *Revista Pedagógica*, ano 1 nº2. Disponível em:<www.fe.unb.br/revistadepedagogia.>Acessado em: 30 de nov. 2009.

MÜLLER, Lúcia. *As Construtoras da Nação: Professoras Primárias Na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

NOSELLA, Paollo. *A Escola Brasileira no Final de Século: um balanço* . In: **FRIGOTTO**, **Gaudêncio (org.)**. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.166 – 188.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: mestra ou tia*. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

NÓVOA, **A. (coord.)** “Profissão Professor”. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora Ltda, 1995. _____ . “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. *Educ. Pesqui.* [online]. 1999, vol.25, n.1 p. 11-20. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acessado em: 10 out. 2008

NUCCI, Felicidade Arroyo. *Memórias de uma mestra-escola*. São Paulo: 1985.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Educação & Sociedade*, Campinas, 2004, v. 25, n. 89, p. 1127-1144.

PAULILO, André Luiz. *Remodelação da cidade e organização do trabalho livre*:

representações da ordem nas relações entre educação e engenharia nos anos 1920. Disponível em: <www.klepsidra.net> _Acessado em: 20 out. 2009.

_____. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935* . São Paulo USP 2007. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

_____. *Instrução pública e reforma social na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1930* . In: **Revista de História** . Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História nº. 152 , 1º semestre. 2005 .

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo: Educação e Transformação*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1987.

PEREIRA, Luiz. *O Magistério Primário numa área Metropolitana*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1969.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógicas* . Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

RAGO , Margareth. *Por uma educação libertária: o gênero na nova escola*. In: **BARBOSA**, Raquel Lazzari Leite (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.479-490.

SHEIBE, L. *Política para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas*. In: 26a Reunião Anual da ANPED , 2003, Poços de Caldas. Anais on-line. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>. Acessado em: 06 de jun. 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota. *Professoras primárias na cidade do Rio de Janeiro. Notas sobre a feminização da docência*. Rio de Janeiro: Revista do Rio de Janeiro, n.13-14, maio/dez. 2004.

SILVA, Flávio Caetano. *Sobre gênero e preconceitos: Estudos em análise do discurso*. Anais do VII seminário Fazendo gênero. São Paulo: FAM, 2006.

SILVEIRA, Rosa M Hessel (org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002.

SPINK, Mary Jane. “ *O estudo empírico das representações sociais*” In:____. (org.). **O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p.85-108.

SOUZA, Andréa Cristina Oliveira Duarte de. *Família e estratégias de escolarização: a escolha do curso de Pedagogia por três moradoras da Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro, 2009. 56 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação Mai/Ago 2000 ,nº. 14.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a Democracia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. *Mestres de Amanhã* In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, out./dez., 1963. p. 10-19.

_____. *Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação*. In: Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117.

_____. *Escolas de Educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.51, n.114, abr./jun. 1969. p.239-259.

VEYNE, Paul. *A história conceitual*. In: **LE GOFF**, Jacques. **NORA**, Pierre. (org). *História: novos problemas*. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976, p.64-88.

VIANNA, Claudia. *Contribuição dos conceitos de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil*. In: **CAMPOS**, M. C. S. de Souza. (org): **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF.2002, Serie

Memória, p.39-68.

VIANNA FILHO, Luis. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

VIDAL, Diana Gomes. *Reforma da Instrução Pública no Distrito Federal (RJ) 1927-1930*. Arquivo Fernando de Azevedo. São Paulo: USP, 2000. CD-ROM

_____. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

_____. *Batalha da Educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1927-1971)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VILLELA, Heloísa. *A Primeira Escola Normal no Brasil*. In: NUNES, Clarice.(org.): **O Passado Sempre Presente**. São Paulo: Cortez, 1992, Questões da nossa época: v.4, p.17-42.

WENZEL, Renato Luiz. *Professor: agente da educação?* Campinas, SP: Papirus,1994.

XAVIER, Libânia Nacif. *Reformar a Escola, modernizar a cultura: Anísio Teixeira e a Educação Republicana*. Revista Pedagógica: Terceiro Especial sobre Anísio Teixeira: 2005, ano2 v.4.

_____. *A Reforma do Ensino no Distrito Federal (1930-1935): experimentalismo e liberalismo em Anísio Teixeira*. Cadernos de História da Educação, n.6, jan./dez. Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

_____. *Lugares de memória da educação e da escola no Brasil*. In: **ARAÚJO**, Mairce da Silva (org.). **Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores**. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: Faperj, 2008, p.167-84.

_____ e **FREIRE**, Américo. *Consenso e conflito: Fernando de Azevedo e a reforma da instrução pública do Distrito Federal (1927-1930)* In: **SENTO SÉ**, João Trajano e **PAIVA**, Vanilda (org.). **Pensamento Social Brasileiro**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – OFÍCIO Nº 19

O ofício expedido nº 19 em junho de 1933, pela Diretora da Escola Primária do Instituto de Educação, Sra. Ormindá Isabel Marques, ao Senhor Diretor Lourenço Filho, traz na íntegra, o seguinte:

Escola Primária do Instituto de Educação , 23 de junho de 1933

Sr. diretor

Dada a situação na Escola Normal relativamente à falta de professores, continuar sem solução, tornando todo o trabalho exaustivo e sem rendimento satisfatório, venho reiterar-vos o pedido de providências urgentes que já voz fiz em ofícios de – 18 de abril, 4 e 24 de maio, p.p.

Eis a situação nesses últimos dias:

- a) a turma do 3º ano, sem professora desde 23 de maio, está grandemente prejudicada – as crianças tristes, embora meu interesse em animá-las, os pais inquietos trazendo-me reclamações constantes quer pessoalmente, quer por meio de recados, cartas e telefonemas,
- b) a organização do curso médio sob o regime de especializações não tem podido ter eficiência , porquanto diariamente as professoras dessas turmas são desviadas para substituir professoras que faltam – o que aliás lhes traz a maior desorientação do plano traçado e, conseqüentemente, certo desânimo em relação aos resultados desejados.
- c) incompleto corpo de estagiárias – é indiscutível o prejuízo para a (illegível) ordem e satisfatório serviço da Escola.

Depois dessas “considerações” principais, a seguinte sugestão:

Pelas experiencias do ano passado, pelas do ano corrente que tendes acompanhado em todos os detalhes e com o maior interesse podendo eu afirmar com a maior segurança pelas experiencias que a antiga Escola de Aplicação deixou desde seus primeiros dias- ou melhor nesses dezoito anos de funcionamento, não há dúvida – uma deliberação urgente e decisiva clama a organização do pessoal docente da Escola Primária do Instituto de Educação

Ora, do professor desta escola exige-se maior conhecimento técnico; do professor desta escola exige-se maior soma de requisitos e qualidades; do professor desta escola reconhecem-se maior responsabilidades; do professor desta Escola espera-se realmente maior trabalho diário; daí vos lembro como inadiável: seja criado um curso de aperfeiçoamento (intensivo) para o professor da escola Primária do Instituto de Educação; inscrever-se-ão não só professoras, estagiárias que estão na Escola como professores que desejarem completar as vagas que há nos quadros atuais, devendo esses últimos professores passar a ter exercício nesta Escola para uma observação direta de suas qualidades de educadores. De acordo com os resultados do curso serão nomeados um quadro especial de professores e estagiários da Escola Primária do Instituto de Educação.

Certa de vossas providências , remeto-vos as mais respeitosas saudações.

Ormindá Isabel Marques

ANEXO 2 – OFÍCIOS N. 19 E 44

Ofícios expedidos de números 37 e 44, pela Diretora Ormindia Isabel Marques ao Diretor do Instituto de Educação, Lourenço Filho, trazem na íntegra, o seguinte:

Ofício expedido nº 37

Escola Primária do Instituto de Educação , 5 de outubro de 1933

Sr. Diretor

Apresento-vos os gráficos das provas realizadas nesta Escola em os dias 31, 1, 2, e 4 p.p. para a reclassificação dos alunos.

Embora das dificuldades creadas pela falta de professoras e número incompleto de estagiárias , embora a heterogeneidade na organização das turmas em Março, conseguiu a Escola satisfatório rendimento – incansável tem sido o corpo de auxiliares da Escola Primária.

Ormindia Isabel Marques

Ofício expedido nº 44

Escola Primária do Instituto de Educação , 5 de outubro de 1933

Sr. Diretor

Segundo comunicado que já vos fiz desde 18 pp. estão sem professores de cálculo as cinco turmas do curso médio e continua a Escola sem estagiária para qualquer substituição, mais ainda para uma substituição de tal responsabilidade.

Aguardamos vossas urgentes providencias apresento-vos as minhas respeitadas sudações

Ormindia Isabel Marques