

## RASTROS, MARCOS E DIGITAIS: SOBRE O TRAJETO DA PROFISSÃO DOCENTE E SUAS PERSPECTIVAS

**Wilson Alves de Paiva**

Pedagogo pela UFPA, Mestre em Filosofia Política pela UFG e Doutorando em Educação pela USP.  
Professor da Faculdade de Educação da UFG e da Faculdade União de Goyazes.

E-mail: wap@usp.br

### Resumo

Este artigo procura fazer um breve comentário sobre a trajetória da profissão docente no Brasil, comentando alguns problemas enfrentados pelos profissionais e tentando discutir as perspectivas atuais. Desde seus primórdios, durante a colonização, o desenvolvimento da docência tem sido pontilhado por avanços e retrocessos. Embora não definido totalmente nos dias atuais, o estatuto da profissão sofreu um revés de grande envergadura com os acontecimentos dos dois últimos séculos e aponta para possíveis mudanças que poderão, no futuro, configurar rumos mais claros e um solo mais firme e menos pedregoso. Mesmo assim, o desenvolvimento da atuação profissional do educador sempre esteve, no Brasil, ligado ao atraso político e econômico que retardou e ainda retarda uma autêntica construção do sentido de docência, bem como a abertura social para o restabelecimento do valor e do prestígio daquele que penetra pelos meandros da profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Formação docente. Professor no Brasil. Educação brasileira.

## TRACES, LANDMARKS AND FINGERPRINTS: ABOUT THE PROFESSIONAL PATH OF EDUCATORS

### Abstract

This paper aims to discuss the development of the teaching profession in Brazil. From the beginning, during colonization times, the professional path has been spotted by advances and setbacks. Although it is not entirely defined, the statute of teaching has changed considerably along the last centuries. Which is an indication of possible changes in the future that may open new routes: clearer, firmer and with not so many stones. In Brazil, unfortunately, the educator professional path has been closely linked to the political and economic underdevelopment of the country, which has delayed an authentic construction of the teaching significance. This situation holds up a social possibility of restoring the value and the prestige teachers once had.

**KEYWORDS:** Teaching. Teacher formation. Education professionals. Brazilian education.

A Denice Catani

## INTRODUÇÃO

A docência enquanto exercício profissional é uma conquista recente. O trajeto da construção de sua especificidade, no entanto, remonta aos grupos sociais mais antigos cujos rastros demonstram a tortuosidade dessa evolução e as veredas pelas quais a profissão teve de passar. Pontilhada por marcos históricos, a trajetória é rica em significações e reflete a própria saga da humanidade em torno do conhecimento. Nela está a contribuição de grandes pensadores e filósofos que deixaram, de forma inconfundível, suas digitais através de sua prática ou de sua teoria. Embora não definido totalmente nos dias atuais, o estatuto da profissão sofreu um revés de grande envergadura com os acontecimentos dos dois últimos séculos. Além disso, aponta para possíveis mudanças que poderão no futuro configurar rumos mais claros e um solo mais firme e menos pedregoso. Mesmo assim, o desenvolvimento da atuação profissional do educador sempre esteve, no Brasil, ligado ao atraso político e econômico que retardou e ainda retarda uma autêntica construção do sentido de docência, bem como a abertura social para o restabelecimento do valor e do prestígio daquele que penetra pelos meandros da profissão. Quero delimitar minhas considerações à atuação do profissional docente da Educação Básica e, mesmo assim, de forma superficial porque o que intento através deste texto é tão somente provocar o leitor a refletir sobre a trajetória da profissão docente. É um convite para um devaneio intelectual de nível introdutório. Eis por que utilizo e reforço ao longo da escrita alguns termos que evocam a ideia de caminhada. Espero que esta proposição – um tanto quanto vaga e ampla – possa suscitar algumas inquietações e, conseqüentemente, futuras discussões e proveitosas caminhadas pelos campos da educação.

## NO LIMIAR DA TRILHA: COLÔNIA E IMPÉRIO

A docência como atividade específica não existia nas primeiras civilizações. Era o xamã, o feiticeiro ou o sacerdote, os detentores do conhecimento e das manifestações do sagrado. Eram também os únicos que exerciam o ofício de ensinar a cultura instituída. Havia, por assim dizer, uma instrução geral para o povo e uma instrução mais elaborada e formal para os futuros xamãs, os mestres. De qualquer forma as duas atividades eram exercidas por essa figura mística que evocava o poder e a sabedoria. Tanto na Idade Média quanto no início da Idade Moderna o ato educativo, ainda circunscrito aos âmbitos religiosos, era exercido

pelos sacerdotes, ressalvadas algumas exceções. Malgrado as transformações no campo econômico, científico e filosófico, a sociedade ibérica resistiu aos ventos renascentistas e humanistas o quanto pôde para preservar sua estrutura estamental em favor da Igreja com seu modo de vida e sua visão de mundo. Fato que, acrescentando o entusiasmo da saga templária e o *ethos* contrarreformista em geral, o “novo mundo” foi visceralmente dominado pelas arcaicas estruturas do “velho”.

Nesse aspecto, a prática educacional brasileira nasceu, sobretudo no início da colonização, como fruto de uma ética social de dominação do sagrado. Pedra fundamental e filosófica cujo sentido permeou todo o processo educativo cristalizando-se ao longo do tempo, tanto no imaginário quanto nas estruturas institucionais da nação. Imbricadas, a religião e a educação forjaram uma figura professoral bem próxima à dos antigos xamãs e feiticeiros. Foi dessa forma que, entregue aos jesuítas,<sup>1</sup> o trabalho docente foi revestido logo de início de um caráter conservador e dogmático que se perpetuou nas práticas pedagógicas do ensino brasileiro e cimentou os alicerces de toda a sociedade. Eis como resumo esse fato em outro artigo:

A organização educacional implantada pela Ordem sobreviveu após sua expulsão em 1759. Seu método de estudos foi utilizado pelos que assumiram o ensino laico e os professores, na maioria formados nos colégios jesuítas, não tinham outros referenciais pedagógicos. Dessa forma, o caráter educacional desses religiosos, sua organização e seus princípios pedagógicos permaneceram vivos ao longo da história educacional brasileira e ainda hoje influenciam a ação de muitos educadores. Pode-se, dessa forma, afirmar que sua ação educativa formal contribuiu sistematicamente com o domínio político e cultural lusitano na América e assentou as bases da educação e da cultura do povo brasileiro (Paiva, 2003, p.36).

Em certo aspecto, por mais obscura que tenha sido a senda jesuíta, o rumo era bem definido. Tratava-se claramente de implantar a cultura europeia no “selvagem”, salvaguardar os bons costumes entre a população de aventureiros e degredados que aqui aportaram e formar as elites. Sem se perder nos descaminhos, o fato é que tal direcionamento levou fatalmente à inauguração do velho dualismo educacional, isto é, uma formação científica para os dirigentes e uma formação catequética para os dirigidos. Além, é claro, de sinalizar a via da desresponsabilização do Estado para com o ensino público e a formação geral da sociedade. E, por fim, perdendo-se nos desencontros, o nascimento da educação formal e escolarizada

---

<sup>1</sup> Os religiosos chegaram em 1549 e foram expulsos em 1759 por Marquês de Pombal. Retornaram em 1847, mas não conseguiram reestruturar seu antigo sistema educacional (Paiva, 2003).

inaugurou também o processo de negação da educação popular, espontânea, e de caráter natural e público encontrada na dinâmica social dos povos indígenas.

Do xamã, porém, ficaram bem nítidos os rastros da formalidade e do misticismo que marcaram a distância dimensional entre o mestre e o discípulo; bem como ajudaram a compor o fetiche ritualístico da docência. O *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos) da Companhia de Jesus padronizava as ações e, por elas, normatizava o ritualismo religioso. Entre outras regras, determinava:

*No começo da aula, faça um dos alunos recitar uma rápida mas apropriada oração, acompanhada atentamente pelo professor e os colegas ajoelhados, com as cabeças descobertas. Antes de iniciar a lição o professor deve, com a cabeça descoberta, fazer o sinal da cruz. (p. 62 – tradução minha).*

Todo o conjunto simbólico composto pela infindável quantidade de ícones e paramentos serviu, mediado pelos ritos, como sulco de implantação do medo e da subserviência nas mentalidades populares. Daí que a prática doutrinadora, firmada basicamente no princípio da transmissão do saber instituído e da imposição do poder autoritário do mestre tenha se constituído no princípio pelo qual se erigiu o trabalho docente.

A iniciativa do Marquês de Pombal, ministro do Rei, cujo objetivo era a instalação do ensino laico, fez com que a atuação docente se desvencilhasse um pouco da pesada indumentária sacramental e empreendesse uma breve jornada pelos meandros da profissionalização. Nesse período, muitos dos mestres chegaram a atingir um *status* semelhante ao de um magistrado, com cargo vitalício e autorizado por licença régia, adquirindo uma posição social de respeito e admiração. Meia vitória ou vitória nenhuma em favor da docência, uma vez que seu exercício ficou circunscrito ao controle direto da Coroa e seu séquito de representantes locais, os quais temendo o crescimento do espírito nacional e o desejo pela independência mostraram-se hostis ao desenvolvimento da instrução pública. O prestígio foi efêmero e ilusório. Mais desalentador ainda era o recurso para o financiamento e a manutenção das escolas primárias que não atraíam muitos interessados. Arvorando-se na utopia de estabelecer duas escolas públicas em cada povoação, o *Directorio* real de 1759 revelava a pouca seriedade do Rei:

8. Para a subsistência das sobreditas escolas, e de um mestre e uma mestra, que devem ser pessoas dotadas de bons costumes, prudência e capacidade, de forte, que possam desempenhar as importantes obrigações de seus empregos; se destinarão ordenados suficientes, pagos pelos pais dos mesmos

índios, ou pelas pessoas, em cujo poder eles viverem, concorrendo cada um deles com a porção que se lhes arbitrar, ou em dinheiro, ou em efeitos (...).<sup>2</sup>

Apesar dos poucos repasses financeiros da Coroa para com o empreendimento educacional, a Ordem jesuíta conseguiu organizar um abrangente e bem estruturado sistema de ensino. As demais ordens religiosas aqui existentes devotavam seu sacerdócio pedagógico tão somente à formação de novos membros, ou seja, nenhuma outra teve condições de substituir ou dar sequência ao trabalho dos “soldados” de Loyola. E é óbvio que a tentativa pombalina, não obstante seu ideário humanista, ilustrado e liberal mercantilista, não contou com os fundos necessários à tarefa. Se as mudanças de cunho político dessa época tiveram grande significação para a historiografia brasileira e significaram também um marco na evolução cultural (Falcon, 1993), não se pode dizer o mesmo da trajetória do profissional docente. Mesmo as peripécias culturais de D. João VI – entre elas a implantação de vários cursos superiores e a importação de professores franceses com altos salários – não foram suficientes para o desenvolvimento de uma classe bem definida, coesa e cujas características básicas pudessem ser facilmente descritas. Por sua vez, o professor de ensino superior era um agente político controlado pelo poder real e membro de uma classe que Pang e Seckinger<sup>3</sup> chamam de “mandarinato” do Império, isto é, um corpo de burocratas necessário para forjar uma ideologia de grandeza e unidade. Enquanto isso, o mestre da escola primária e secundária era vítima do ensino mútuo<sup>4</sup> e amargava a dependência dos escassos recursos do *subsídio literário* – imposto cobrado sobre o consumo da carne e sobre o movimento das destilarias, implantado pela Carta Régia de 1772 – para custear o funcionamento das escolas primárias. Sendo poucos os candidatos à aventura, o ingresso na carreira exigia tão somente a verificação oral de seus conhecimentos, feita perante as Câmaras Municipais ou Conselhos que, após a aprovação, segundo a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, “proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação” (Art. 7<sup>o</sup>). Tendo em vista a plasticidade jurídica e social do povo ibérico e o personalismo próprio da política luso-brasileira (Holanda, 2002), a expressão “mais digno” pode ser muito bem entendida como aquele que contava com o beneplácito dos verificadores de plantão ou possuía algum parente que o indicara ao cargo.

<sup>2</sup> Aqui transcrito em ortografia atual. O documento, cujo nome completo é *Directorio que se deve observar nas povoações dos Índios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade não mandar o contrario*, encontra-se anexado integralmente na tese de doutoramento de Damasceno (1998).

<sup>3</sup> Citado por Cunha (1986) e retirado da obra *The mandarins of Imperial Brazil: Comparative studies in society and history* (Cambridge, EUA), vol. 14, n. 2, março de 1972.

<sup>4</sup> Desenvolvida na Inglaterra por Joseph Lancaster (1778-1838), a ideia do ensino mútuo consistia no emprego de monitores, entre eles alunos mais velhos e mais instruídos, de forma que não fossem necessários tantos professores. Houve caso de um só mestre para uma escola de 1.000 alunos. Fonte: Monroe (1976).

Seguindo ao corrente dos fatos históricos registrados em inúmeras obras que analisam as mudanças no cenário político brasileiro, desde o final do século XVIII até o início do XX, podemos verificar que a atividade professoral foi capitaneada por uma política de manutenção do *status quo*, na qual sobressaíam uma dependência orgânica ao poder local e uma prática descomprometida com a real ilustração das novas gerações, tão veiculada pelo *construto* da brasilidade. Pegadas profundas que resistem à ação do tempo e sobre as quais estão assentadas muitas de nossas políticas públicas e práticas pedagógicas.

### **CLAREIRA LIBERAL: PRIMEIRA E SEGUNDA REPÚBLICA**

Apesar de tudo, as formas tradicionais de ensino, mormente as baseadas nos princípios jesuítas, começaram a sofrer alterações substanciais a partir da entrada do Estado na formulação dos rumos que a escola brasileira viria a ter. No geral, já a presença do monarca D. João VI significara uma ampliação do projeto de formação das elites e do estabelecimento das *artes* e dos *ofícios*. No entanto, uma mudança de rota significativa e um direcionamento político para o desenvolvimento do ensino seriam vislumbrados apenas com o fervor dos princípios liberais republicanos, sobretudo na última década da Primeira República, cujo lema ardoroso foi o da educação como o motor da história e a chave para o progresso. Uma vez que o atraso socioeconômico estava relacionado ao analfabetismo e ao obscurantismo e dogmatismo dos princípios religiosos e monárquicos, “o ideário liberal, então difundido, se compunha, basicamente, de dois elementos, em torno dos quais girava a luta para alterar o *status quo*: representação e justiça” (Nagle, 2001, p. 131). Lema de consignação de um pensamento novo que vislumbrava o aperfeiçoamento da humanidade e o soerguimento de seus valores espirituais.

O sonho republicano representa, dessa forma, uma inflexão significativa no movimento de construção da identidade do professor. No discurso liberal o esforço para substituir o sacerdote de antes por uma figura atrelada ao progresso e à ilustração tem como meta instituir uma resignação laica e uma devoção civil. Bem ao gosto de Rousseau (1712-1778) e Comte (1798-1857), uma religião civil deveria ser implantada na alma do povo através do trabalho profícuo desse novo sacerdote. Tanto que alguns colégios foram erguidos com a mesma suntuosidade de um templo romano, como é o caso, entre outros, do Colégio Lauro Sodré na cidade de Belém, cuja arquitetura neoclássica se rivaliza com o Paço Municipal e mesmo com o Palácio do Governador. O “templo” e o “sacerdote” faziam parte

de um conjunto de símbolos que evocavam a ciência, o conhecimento e a moral como pilares de uma nova identidade social. Lawn (2000, p.70) diz:

A identidade é ‘produzida’ através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a ‘comunidade imaginada’ da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objectivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado.

Malgrado seu discurso inflamado em favor do desenvolvimento de uma nova nação fundada nos princípios da Revolução Francesa e dos Direitos do Homem, o curto devaneio pelos bosques da liberdade terminou num estado repressivo, de tendência nitidamente policial (Nagle, 2001), caindo na velha política mandatária de sempre e que se contentava em exercer o poder nos limites da burocracia e do favoritismo oligárquico. E assim como o movimento nacionalista e o projeto republicano significaram pouco no cotidiano dos cidadãos e nas condições concretas de vida da população em geral, a figura do professor foi sublimada pelos discursos sem, contudo, ser acompanhada das condições de trabalho equivalentes (Catani, 2000). Portanto, tendo a idealização desconectada com as necessidades vitais do professorado, das quais dependia o exercício de sua profissão e os resultados tão esperados por todos, o país adentrou o século XX sem um projeto de profissionalização ou de estruturação mínima do ofício docente. Denunciada pela *Revista de Ensino* (1902) e pelas associações classistas, a situação de penúria, ou na expressão de João Lourenço, de “penumbra” (Apud Catani, 1998, p. 50), em que os professores viviam não tinha muito a ver com a identidade que o governo procurava forjar.

Mais do que isso, tal situação provocou um processo de desvalorização e de desencantamento para com a profissão de tal forma que perdura até os dias de hoje. Talvez tenha sido por isso, entre outros fatores, que a classe nunca foi vista como uma ameaça ou uma força que pudesse colocar em perigo o sistema, como o foi na Inglaterra (Lawn, 2000). Não é à toa que um espaço antes disputado e marcadamente dominado pelos homens, talvez pelo fato de ter sido considerado uma espécie de lócus de poder e privilégio, foi aos poucos relegado ao sexo feminino. Epítetos próprios do “sexo frágil”, vocação, abnegação e humildade, foram logo incorporados à imagem da docência e não tardou muito para que as representações se desviassem por caminhos obscuros e tendenciosos: “professora seria a mulher desgraciosa, aquela que não *conseguiu casar*, a solteirona retraída e desconfiada” (Louro, 2003, p. 80 – grifo no original). Isto é, professora seria a mulher que não deu certo.

Em lugar de ofício profissional, a compreensão do trabalho docente passou a ser mais a de uma atividade assistencial, um ato de doação pessoal. Se cabia à sociedade salvar a república, cabia às mulheres a tarefa de estender sua maternidade aos “filhos da pátria” numa ação natural de bondade e amor. Talvez assim estaria redimida a “solteirona” perante os olhos perscrutadores da sociedade.

Entretanto, a feminização do magistério deve ser analisada levando em conta outros fatores não menos importantes, tais como o inconformismo e o ativismo feminino no cenário político brasileiro. Pois ao contrário do que parece, a mulher brasileira não permaneceu omissa e passiva ao longo da história do país. Mesmo que a presença de meninas nos estabelecimentos escolares em geral tenha sido plenamente aceita por lei somente em 1827, e na universidade em 1879, já era possível nesse período encontrar alguns focos de resistência e atividade política, como foi o caso da imprensa organizada por elas.<sup>5</sup> Além de participar da movimentação abolicionista, também lutaram em favor do voto, do direito ao trabalho, e integravam as associações classistas. Mesmo que desempenhando um papel secundário, o de “mordomas” nas associações, sua atuação serviu para abrir as picadas que conduziram aos futuros desbravamentos, como o ativismo de Bertha Lutz<sup>6</sup> e o pioneirismo literário de Violeta Leme. No caso de Dora Lice (pseudônimo de Violeta Leme), o romance *O calvário de uma professora* (1927) serviu de denúncia da situação de precariedade em que viviam os professores do Estado de São Paulo.

Frente ao brilhantismo do projeto republicano, uma massa de proletários do ensino sentia na pele a opacidade de sua profissão. Postava-se realmente à “meia-luz” (Catani, 1998) numa metáfora de iluminação e esclarecimento que o período tanto evocou. Eis por que a resposta de Hermengarda, protagonista da história narrada n’*O calvário de uma professora*, ao ser interrogada se queria assumir uma cadeira, foi tão efusiva:

- Nunca! Nunca serei professora pública! Uma pobre criatura, sempre humilhada por tantos superiores hierárquicos – diretores, inspetores, secretário. Quero trabalhar, sim, não porém como escrava! Quero trabalhar com um ser pensante e não como essas infelizes criaturas, transformadas em verdadeiras máquinas, movidas tão somente pela pesadíssima e complicada engrenagem denominada: Diretoria Geral da Instrução Pública (Leme, 1952, p.27).

<sup>5</sup> *O Sexo Feminino*, de Minas Gerais, organizado por Francisca Senhora Motta Diniz; *O Domingo*, do Rio de Janeiro, organizado por Violante de Bivar e Vellasco, entre outros.

<sup>6</sup> Figura feminina de destaque na luta pelo direito das mulheres. Foi secretária do Museu Nacional do Rio de Janeiro (1919), integrou a delegação brasileira na OIT (Organização Internacional do Trabalho) na Filadélfia (EUA) em 1944, dirigiu a FBPF (Federação Brasileira para o Progresso Feminino) e conseguiu aprovar o Estatuto da Mulher na Câmara Federal (1934), onde atuou como Deputada.

Além de dizer que se sentia como “um corpo estranho no organismo social” (Ibidem, p. 181), a autora relata o pessimismo que se apoderava dos professores. O livro também denuncia o controle autoritário sobre o trabalho pedagógico, os desmandos da autoridade política, o nepotismo e o descaso para com o ensino público. Tais representações fixam no imaginário social um modo de se relacionar com o poder e de se lidar com o fenômeno educativo de forma enviesada que prejudica sistematicamente o estabelecimento, a legitimidade e a valorização do campo educacional, bem como de seus agentes.<sup>7</sup> Tanto que a imagem da escola e do professor passou a ser caricaturada pela sociedade, mormente através das revistas, jornais e histórias contadas pelos mais velhos, em estereótipos que não vão muito além de uma imagem severa, carrancuda, de roupas escuras, sem atrativos e quase sempre de óculos e uma vara (Louro, 2003) e, no caso do prédio escolar, quase sempre um edifício lúgubre, às vezes pomposo e sem sinal de alegria e movimento.

Só para ilustrar, as reminiscências poéticas de Cora Coralina, por exemplo, demonstram que o autoritarismo e a figura vetusta da professora tiveram longa sobrevida:

#### A Escola da Mestra Silvina

Minha escola primária...  
 Escola antiga de antiga mestra.  
 Repartida em dois períodos  
 Para a mesma meninada,  
 Das 8 às 11, da 1 às 4.  
 Nem recreio, nem exames.  
 Nem notas, nem férias.  
 Sem cânticos, sem merenda...  
 Digo mal – sempre havia  
 Distribuídos  
 Alguns bolos de palmatória...  
 A granel?  
 Não, que a mestra  
 Era boa, velha, cansada, aposentada.  
 Tinha já ensinado a uma geração  
 Antes da minha.  
 A gente chegava “-Bença, mestra”.  
 (...)

Carlos Alberto, religioso e intelectual brasileiro, mais conhecido por Frei Betto, comenta suas reminiscências escolares da seguinte forma:

Ao toque da campainha, cessava a algazarra. Em silêncio, cada aluno procurava o local exato em que a sua classe se perfilava. Parávamos as correrias, retínhamos os movimentos, recolhíamos as palavras, *passando do prazer ao dever*. (p. 61 – grifo meu)

<sup>7</sup> O sentido de *campo* aqui utilizado é o de Bourdieu (1974): espaço no qual a disputa de interesses define as posições dos agentes e delinea um conflito interno que, por bem ou por mal, engendra modalidades específicas de organização, de relações entre si e da própria produção do conhecimento.

Na construção sólida de quatro andares, encimada por platibandas de alvenaria, reservava-se o mais alto à moradia dos religiosos, aves sem asas a habitar lúgubres pombais. Deles não se viam jamais as intimidades, os odores, os pés descalços, nem mesmo a figura do homem em roupas vãs, desprovida da sacralidade do hábito. Viviam enjaulados em suas batinas pretas, *servos de um deus descolorido e triste, irado por ver o pecado disseminar-se vitorioso sobre os campos em que semeara a graça*. (p. 101 – idem)

## PARADAS E CRUZAMENTOS: DO REGIME MILITAR AOS DIAS ATUAIS

Num movimento sinuoso de avanços e retrocessos, a trajetória da docência tem sido invariavelmente pontilhada por projetos e políticas da mais variada matiz ideológica. Do liberalismo ao anarquismo, do socialismo ao conservadorismo católico, o colorido que tem composto o debate educacional no Brasil, principalmente no período de 1930 a 1970, fornece uma ampla possibilidade de estudos e pesquisas acerca da profissão docente e ajuda a elucidar que o processo de proletarização permeou as transformações políticas e econômicas do país ao longo do século. O processo de urbanização e de industrialização – principais fatores do desenvolvimento capitalista – em vez de alargar os horizontes da realização profissional delimitou as conquistas da categoria e abafou o poder de fogo das organizações, dos intelectuais progressistas e dos “profissionais da educação”. O discurso da *Escola Nova*, convertido num pedagogismo exacerbado, transformou-se numa arma de cooptação e amortecimento da “questão social”<sup>8</sup>, mascarando a dura realidade enfrentada pelos professores.

Muitas são as obras literárias e documentos que descrevem a tortuosidade desse trajeto, como o “calvário” romanceado por Violeta Leme e as condições descritas por Cora Coralina, Frei Betto e tantos outros que de uma forma ou de outra procuraram registrar a situação do ensino brasileiro a partir da reformulação social idealizada pelo pensamento liberal. Entre eles, o estudo de Romanelli (2000) atesta o fracasso tanto do ideário político-educacional republicano quanto do empenho reformista dos “profissionais da educação”. Fracasso que se deve, analisando sob a ótica de Bourdieu (1974), às forças ortodoxas, isto é, conservadoras, que lutaram para não perder seu espaço dentro do campo, minando as forças revolucionárias que as mudanças poderiam ter significado. Posteriormente, o fracasso das políticas neoliberais se deve, sob a mesma ótica, ao alto grau de “heresia” de seus pressupostos.

<sup>8</sup> Na opinião de Ghiraldelli Jr., (2001, p. 44), um eufemismo usado para a luta de classes.

Apesar dos ganhos representados pela legislação da Segunda República e, posteriormente, no período democrático de 1946 a 1964; pelas organizações representativas, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), que promoveram inúmeras conferências, encontros e debates; as esteiras da ditadura (tanto a de 1937 quanto a de 1964), do privatismo, do modismo pedagógico e do pragmatismo soterraram os rastros que indicavam uma possível valorização do profissional docente. Felizmente, do embate entre as tendências liberal-pragmatista, liberal-idealista e socialista – mormente desenvolvida nos anos de elaboração da LDBEN – surgiram forças que vieram a diversificar a luta do campo educacional e multiplicaram os agentes progressistas. Para além da multiplicidade de partidos políticos, forças majoritariamente educacionais como a *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire calçaram a via da conscientização e do engajamento. Dessa forma, retomando muitos dos princípios marxistas e, em especial, gramscianos, o trabalho docente foi encarado como uma ação política. O professor, como uma espécie de *intelectual orgânico*, deveria desenvolver uma ação de práxis social e colocar-se contra toda espécie de opressão e, por conseguinte, engajar-se na transformação da realidade social.

Não obstante, o trabalho docente no final do século demorou muito para superar a lógica taylorista do capitalismo estatal da ditadura. Herdeiro do tecnicismo “científico”, o desenvolvimento do trabalho escolar continuou, mesmo no período da redemocratização da sociedade brasileira, de forma mecânica, compartimentada e, portanto, prejudicial à classe dos educadores. O vácuo deixado pela ferrenha destruição dos movimentos populares e das organizações profissionais fora preenchido “eficazmente” pela tecnoburocracia sectária, sob o foco dos acordos MEC-USAID,<sup>9</sup> que procurou disseminar uma mentalidade de organização e funcionamento empresarial no mundo da escola. O resultado, além da retomada do velho dualismo educacional, é bastante conhecido: fragmentação, pseudoespecialização e despolitização. Características marcantes que moldaram os profissionais num universo cujas trilhas confundiram muitos dos legisladores, políticos e educadores, nesse e nos períodos subsequentes. Pode-se até falar em síndrome de orientação ou, o que é pior, em perda de rotas nas políticas públicas, na mentalidade social e, inclusive, no projeto pessoal de cada educador.

Paradoxalmente, foi o período em que os professores mais se mobilizaram e se organizaram. O número de manifestações públicas, greves, congressos e discussões várias foi bastante significativo não apenas pela quantidade, mas por sua posição contestadora frente ao

---

<sup>9</sup> Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados vários acordos entre o MEC e a agência estadunidense AID (Agency for International Development). A ótica da agência era a relação direta da escola com o mercado de trabalho.

regime. Como a organização sindical não era permitida, os docentes se engajaram em atividades políticas que ampliaram sua participação nos partidos, nas centrais trabalhistas e nas associações existentes: CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), UNE, (União Nacional dos Estudantes), ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), entre outras. Quando surgiu a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em 1990, junto aos inúmeros sindicatos que se formaram a partir de 1988, amparados pela Constituição, e de 1996, com a nova LDB, o cenário já era outro e a força das organizações havia perdido seu ímpeto diante na nova conjuntura social e econômica que pavimentava as sendas de condução ao novo milênio.

De Fernando a Fernando,<sup>10</sup> o curso da reforma do estado e da educação tem sido orientado pela bússola da reestruturação produtiva da sociedade global, cujos sinalizadores mais expressivos são: a desestatização dos serviços; a internacionalização dos capitais; a flexibilização das relações de trabalho; e, enfim, o ajuste da estrutura social à lógica da racionalidade economicista e mercadológica. Embora seja possível apontar alguns ganhos em favor da profissão, tais como os *planos de carreira*, que significam um descompasso no ritmo da reforma, a resistência e a luta por alternativas são vistas, muitas vezes, como anacrônicas. E, para piorar a situação, os sistemas educacionais têm-se primado pela incompetência, corrupção e desrespeito para com as garantias legais e os ganhos constitucionais próprios da profissão docente.

Tendo em vista que o governo atual, pretendo timoneiro de uma nova ordem, deixa-se guiar – mesmo no segundo mandato – pelos mesmos instrumentos de navegação, o horizonte continua tão obscuro quanto antes.

## **BALANÇO E PERSPECTIVAS**

Apesar do longo trajeto, a construção do trabalho docente no Brasil é uma obra inacabada. Por um lado esse fato amplia os horizontes das perspectivas e das possibilidades, mas, por outro, revela a fragilidade de seu estatuto. Enquanto outras profissões têm gozado o prestígio social, a estabilidade financeira e a segurança funcional há bastante tempo, a docência carece até mesmo de definição. Qual é a natureza da docência? O que significa ser

---

<sup>10</sup> Referência aos presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

professor? Quais os requisitos essenciais para o ingresso na carreira? Em que se constitui o campo de atuação desse profissional? São questões importantes a serem formuladas diante de uma legislação que não consegue dar respostas plausíveis à maior parte delas. Indefinição e confusão permeiam o conjunto de textos legais aprovados nos últimos anos.

O exemplo claro é a própria incapacidade da LDB (Lei n. 9.394/96) em definir precisamente o objeto da docência e ainda oficializar os desvios de rota que conduzem à semiprofissionalização. Trocando em miúdos, além de cair numa incorreção linguística,<sup>11</sup> e omitir-se a respeito da identidade do profissional, a lei permite a atuação de não licenciados, tanto concluintes do ensino médio na modalidade Normal quanto leigos (graduados em nível superior em cursos do tipo bacharelado, com estudos pedagógicos adicionais). Em consequência disso, testemunhamos o crescimento exorbitante de instituições de educação superior (IES), majoritariamente da iniciativa privada, com baixíssimas condições de funcionamento e que, de forma lamentável, têm gerado também um processo de semiquificação da docência. A maioria das “faculdades” surge como resultado da expansão empresarial de alguma escola de educação básica existente; funciona quase sempre nas mesmas dependências e negligencia as articulações de pesquisa, extensão e as práticas culturais próprias do ambiente universitário. Mais propriamente “fábrica de diplomas”, muitas dessas instituições jogam anualmente no “mercado de trabalho” uma multidão de ignorantes com a devida “competência” legal para atuar nas diversas modalidades de ensino em troca de um magro contracheque no final do mês. Para exemplificar, recentemente tive contato com alunos de uma turma de “pedagogia” de último período em uma IES privada que não conseguiam discutir o teor da LDB. Aliás, nem sabiam o número da lei ou para que ela servia.

Caminhos vicinais, ou melhor, descaminhos de um roteiro de ajuste estrutural do estado e de adaptação de suas estruturas à lógica do mercado competitivo e às aventuras do receituário de Milton Friedman e outros teóricos ultraliberais. No ímpeto das reformas, transpareceu um claro esforço para mudar o paradigma de profissional docente, cuja definição está mais para um vendedor ambulante do conhecimento – imagem aproximada do modelo que funciona nos EUA e na Europa. Há tempo que o processo de fragmentação do trabalho vem atingindo o mundo educacional nesses países onde já é comum o funcionamento de escolas financiadas por uma espécie de *cheques-ensino* (*vouchers*) emitidos pelo governo, numa explícita implantação do que Nóvoa (2002) chama de “narrativa privada”, isto é, uma

---

<sup>11</sup> O § 4 do art. 87 diz: “*Até o fim* da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. O correto seria, de acordo com o “espírito da lei”, “*Após* a Década da Educação...”. (grifos meus)

perspectiva social de aceitação e implementação dos diversos níveis de participação empresarial nos espaços públicos.

Diante de uma realidade social e econômica como essa, a invisibilidade do professor no projeto educativo da nação (se é que podemos dizer que haja algum), nas políticas, na legislação e no discurso oficial<sup>12</sup> é extremamente preocupante e estarrecedor. Que ele seja mais visível no próximo Plano Nacional de Educação – cuja elaboração está em curso – e tenha seus caminhos mais bem ladrilhados desta vez.

Entretanto, para além de toda essa discussão, o universo da docência oferece em sua amplitude uma gama de perspectivas de análise que possibilitam diversas abordagens significativas para a reflexão acerca dos problemas existentes. Nos últimos tempos alguns estudos têm sido eficazes na discussão de questões vinculadas à personalidade, aos sentimentos pessoais, ao gênero, às experiências de vida dos docentes, às motivações para o ingresso na profissão, à linguagem e até mesmo aos métodos de pesquisa. O próprio caso da invisibilidade do professor, por exemplo, pode ter uma relação direta com a maneira como os estudos são desenvolvidos e como o objeto é tratado. As pesquisas educacionais geralmente priorizam os resultados (*outputs*), e, quando focam o processo, limitam-se aos temas relacionados aos métodos pedagógicos, ou ainda as instalações físicas e o financiamento (*inputs*). Dificilmente tratam da dinâmica inter-relacional das pessoas envolvidas, do percurso profissional dos docentes, de sua vida pessoal e, enfim, das características que fazem cada professor ser o que é. Infelizmente, suas digitais ficam subsumidas na opacidade do processo e no brilhantismo enganador das soluções fáceis que aparecem nas políticas, nos programas, nos “congressos”, nos livros etc.

Emprego o termo *digitais* no sentido de contribuição própria e autêntica do professor. Contribuição não apenas de sua intelectualidade como de suas experiências pessoais, de seu talento e de sua iniciativa. O caráter prescritivo das teorias e dos modismos pedagógicos fez com que sobressaísse a dimensão profissional do docente em detrimento de sua “alma” (do grego *athma*: fôlego, força) ao longo da trajetória.

A crise de identidade dos professores, objecto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controlo sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (Nóvoa, 1992, p.15).

<sup>12</sup> Basta ler o documento *Programa de Educação do Governo Lula: Uma Escola do Tamanho do Brasil* para se certificar disso. Entre outros lugares, o documento se encontra em Libâneo et alii (2003), p. 209-220.

Ainda segundo o autor (loc. cit.), somente no final do século passado que o interesse pela profissão e o ofício do professor, por sua vida e relatos veio a ser significativo. O marco desse movimento é o livro de Ada Abraham *O professor é uma pessoa*, publicado em 1984. A partir de então a literatura educacional abriu espaço para se estudar a vida dos docentes, as biografias e autobiografias ou o desenvolvimento pessoal do educador. As produções autobiográficas ajudam no processo de reversão dos valores científicos e culturais que poderão realçar o sujeito face às estruturas e sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. Ou seja, os relatos ajudam a conhecer melhor os companheiros de jornada.

Sem desmerecer os discursos, a ideologia e as teorias várias que os embasam, o ofício de professor se despiu finalmente da pesada indumentária que o qualificava ora como reprodutor das desigualdades sociais e agente dos aparelhos ideológicos, ora como agente político revolucionário, *intelectual orgânico* ou salvador dos bons costumes. Sabendo-se incapaz de “salvar a humanidade”, o professor pode respirar mais aliviado e buscar forças para dialogar com as ciências em geral e com as teorias pedagógicas sem, contudo, matar a dimensão de sua personalidade.

Outro fator que deve ser analisado é a forma como esses discursos foram lidos, interpretados e apoderados. Em muitos casos, a natureza prescritiva e direcionadora do discurso, tanto o político como o pedagógico, possibilitou uma leitura tosca de seus pressupostos teóricos que foram recebidos como fórmulas e receitas a serem fielmente seguidas. Vale lembrar que a prática não diretiva de muitas escolas infantis se diz “inspirada” em Rousseau, Piaget ou Paulo Freire. Como bem salienta Nóvoa (Idem, p.17), “a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma ‘fuga para frente’, uma opção preguiçosa que nos dispensa de *tentar entender*” (grifo do autor). Vários modismos ficaram famosos no cenário brasileiro e até hoje servem de “políticas” educacionais em diversos rincões do país onde são implantados, na maioria das vezes, de forma impositiva, autoritária e sem o devido acompanhamento. O caso do Construtivismo, da *Qualidade Total* (ressaltadas as diferenças), as formas de promoção através de *ciclos*, o emprego do método fônico em detrimento do silábico, são exemplos emblemáticos das panaceias que circulam na intersecção do trajeto educacional.

Não nego o valor dessas teorias, nem tampouco recuso aceitar a eficácia das medidas e os bons resultados que podem ser obtidos. Nem poderia, uma vez que já defendi inclusive a

abolição da prova no processo educacional.<sup>13</sup> Mas é preciso cautela na leitura dos discursos teóricos, principalmente quando se quer vinculá-los à prática pedagógica.

Para finalizar, além dos equívocos e modismos, um obstáculo premente pode ser nossa própria racionalidade. Acostumamo-nos a pensar por categorias distintas, utilizando um conjunto delineado de conceitos e normas disciplinares tal que, diante de um problema como o do desencanto pela profissão docente, vem logo a questão: quem deve investigar isso? Qual área do conhecimento deve se ocupar do estudo? A sociologia, a psicologia social, a antropologia, a economia ou a pedagogia? Um trabalho interdisciplinar ainda desponta de forma germinal. Talvez o “interacionismo simbólico” da Escola de Chicago<sup>14</sup> seja um caminho, pois “permite interpretar os dados biográficos sem excessiva estandardização” (Huberman, 1992, p.33). O que não podemos é apagar a memória. Precisamos discutir sempre sobre a longa caminhada que o professor, principalmente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tem empreendido até o momento.

Embora exorcizemos o positivismo e, em certo grau, o cartesianismo, a investigação não pode prescindir de elementos fundamentais tais como regularidade, estabilidade, coesão, comparação, entre outros. O caso da fadiga exagerada, ou estresse dos professores numa determinada escola, por exemplo, pode ser resultado tanto da gestão autoritária exercida pela direção como pelo calor excessivo provocado por telhas de amianto que cobrem as salas de aula. Mesmo que o exemplo aqui tenha pouco a ver com os relatos autobiográficos e a discussão empreendida, serve de ilustração para analisarmos a qualidade da pesquisa. Se fôssemos aplicar esta análise ao estudo dos relatos de docentes que desempenham suas atividades de forma dinâmica, apesar de todos os problemas existentes, uma conclusão parcial e precipitada poderia ser a de que eles pertencem à classe média, isto é, sua condição material de subsistência proporciona um relativo conforto, proporcionador de um estado de contentamento e, portanto, de empolgação e dedicação ao trabalho. Entretanto, uma análise mais apurada, auxiliada pelo olhar da subjetividade e amparada na dúvida metódica cartesiana e na posição de rejeição dos pré-conceitos, pode revelar outras causas para o sucesso e as condições que possibilitaram a dinâmica de seu trabalho.

Oxalá os estudos e pesquisas consigam destrinchar as teias e as tramas do ato de ensinar e aprender (Brandão, 2002) de maneira a contribuir com a formação docente,

---

<sup>13</sup> Artigo em forma de hipertexto publicado no sítio da OEA – Organização dos Estados Americanos, publicado em 2002. Título: *Avaliação em tempos de multimídia*. Endereço para acesso: [www.educoas.org/portal/pt/tema/ensayos/Inov02.aspx?culture=pt&tabindex=71&childindex=0](http://www.educoas.org/portal/pt/tema/ensayos/Inov02.aspx?culture=pt&tabindex=71&childindex=0)

<sup>14</sup> Composta pelos teóricos: Park, Mead, Cooley, Thomas e Blumer. Citado por HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. Citado por Nóvoa (1992, p.33).

ampliando de forma substancial os horizontes de sua trajetória. Ao longo desse percurso contabilizam-se perdas, mas também ganhos em favor da docência de tal maneira a identificar uma retomada de interesse pela profissão e a procura de maior qualificação. Num estudo não muito recente (realizado entre 1987 a 1996) sobre a caracterização dos egressos dos cursos de licenciatura da UFG – Universidade Federal de Goiás – e sobre a representação que fazem dos cursos e da profissão docente, os autores comentam que “os jovens professores, além de quererem ganhar um bom salário, querem se qualificar permanentemente, querem concretizar ideias próprias, ou seja, querem se realizar profissionalmente” (Loureiro, 1999, p. 114).

Talvez no futuro seja possível vislumbrar relatos semelhantes ao de Lapo (2003):

*Eu era ainda criança e, sentada nos bancos escolares, ficava encantada com tudo que ali acontecia. A escola, um sobrado imponente no centro da cidade, era um lugar bonito e agradável, muito limpo, com cortinas nas janelas, salão nobre com piano de cauda e cadeiras almofadadas. O pátio onde formávamos a fila ao toque do sino e cantávamos antes de entrar para a classe era grande, coberto e cercado por gramados, espaço magnífico para as brincadeiras da hora do recreio. Os professores sempre entravam na sala com muitos livros e materiais, estavam sempre bem vestidos e de bom humor, eram verdadeiras “autoridades”, tinham prestígio social, eram respeitados e tudo o que ensinavam tinha um grande valor. Como aluna, conheci uma escola alegre, otimista, que me levava a crer no valor do conhecimento, do estudo, dos professores e vislumbrar um futuro seguro.*

Considerando que o trajeto está em aberto, mesmo depois de quase quinhentos anos de seu início; e que os novos rumos dependem da competência e da responsabilidade dos agentes envolvidos, isto é, depende não só das políticas, das leis e dos programas, mas também das instituições de ensino e dos cursos de formação de professores, quero encerrar com as palavras de Gremion (2003, p.54), da HEP (Haute École Pédagogique) de Berna, na Suíça:

Será a formação uma preparação para a viagem? Fretar o barco, preparar a carga, planejar, verificar se todos os instrumentos de navegação funcionam para poder aguentar as intempéries e garantir a sobrevivência... O barco já está na água, é certo, o jovem capitão ao comando, mas é ao sair do porto que verá o mar! A relação teoria e prática ele vai concretizá-la assim que retomar a utilização dos instrumentos de navegação, conforme as necessidades.

Por ora, não se pode imaginar que a arte da formação será de preservar o ambicioso objetivo de preparação e aceitação do imprevisível? A viagem mal começou...<sup>15</sup>

<sup>15</sup> No original : « La formation serait-elle une préparation au voyage ? Affreter le bateau, préparer la cargaison, planifier, vérifier que tous les instruments de navigation fonctionnent, que ce que l'on emporte avec soi permettra d'affronter les éléments et de survivre en cas d'intempéries... Le bateau est sur l'eau, certes, le jeune

## BIBLIOGRAFIA

- BETTO, Frei. *Alfabetto: autobiografia escolar*. 1<sup>a</sup> ed. 1<sup>a</sup> impr. São Paulo: Ática, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Edição revista e ampliada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. Lei Imperial de 15 de outubro de 1827.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BUENO, Belmira Oliveira et alii. (orgs.) *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- CATANI, Denice Bárbara et alii (orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et alii (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. Metáforas da iluminação: observações acerca do estudo da história da educação republicana. In: SOUSA, Cynthia Pereira (org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1986.
- DAMASCENO, Alberto. *Origens da educação estatal na América Portuguesa*. (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 1998.
- FALCON, Francisco José Calazans. *A Época Pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 1993.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8<sup>a</sup> ed. 5<sup>a</sup> impr. São Paulo: Ática, 2002. (Série Educação)

---

capitaine aux commandement, mais, c'est au sortir du port qu'il verra la mer ! La relation theorie pratique, il la concrétisera lui-même lorsqu'il saura retourner aux outils de navigation selon ses besoins.  
Dès lors, ne peut-on imaginer que l'art de la formation serait de garder un objectif ambitieux de préparation, tout en acceptant l'inabouti ? Le voyage, lui, ne fait que commencer... »

GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da educação*. 2ª ed. rev. 5ª reimp. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2. grau. Série formação do professor)

GREMION, Lise. *Formation des maîtres: tension entre théorie et pratique, quelques réflexions d'une formatrice*. In: Revista Diálogo Educacional/PUC-PR, v. 4, n. 8 (jan./abr. 2003) Curitiba: Champagnat, 2003. p. 45-54.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. 13ª reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

LAPO, Flavinês Rebolo. Dos bancos escolares à cadeira da professora. In: BUENO, Belmira et alii (org.). *A vida e o ofício dos professores: Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 4ª ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen. (eds.) *A difusão mundial da escola: alunos – professores – currículo – pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos et alii. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação)

LOUREIRO, Walderês Nunes (org.). *Formação e profissionalização docente*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

MONROE, Paul. *História da educação*. Tradução e notas de Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Atualidades Pedagógicas, vol. 34).

Moraes, M. L. Q. (2003). Cidadania no feminino. In: Pinsky, J. & Pinsky, C. B. (orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 1976.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PAIVA, Wilson Alves de. *Os jesuítas e a formação educacional do povo brasileiro*. Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação, ano 12, n. 21, jul./dez. 2003. p. 35-49.

\_\_\_\_\_. *Avaliação em tempos de multimídia*. Hipertexto. www: Sítio Educacional da OEA, 2002.

ROMANELLI, Otaíza O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 26<sup>a</sup> ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo, Nova Cultural 1999. (Coleção Os Pensadores)

THE JESUIT RATIO STUDIORUM OF 1599. Translation, introduction and notes of Allan P. Farrel S. J. Washington, D. C.: CONFERENCE OF MAJOR SUPERIORS OF JESUITS, 1970.

Recebido: Abril/2007  
Aprovado: Agosto/2009