

ENTRE A POSIÇÃO DE APÓSTOLO E A CONDIÇÃO DE TRABALHADOR: A PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DE ENSINO SECUNDÁRIO (1931-1946)

Amália **Dias** – UFF

Agência Financiadora: CAPES

Neste trabalho investigamos o perfil profissional do magistério particular do ensino secundário nos anos de 1930 e 1940, por meio de políticas públicas destinadas à profissionalização docente ou que, mediatamente, repercutiam em seu estatuto profissional.

Observamos a escassez de estudos sobre a profissionalização dos professores do ensino secundário no pós-1930. Ademais, notamos a importância que este ramo do ensino assumiu no projeto econômico, político e educacional do Estado no pós-1930 e a concomitante oferta e demanda social por ingresso neste nível do ensino.

Até a década de 1930, não havia exigência de formação específica ou pré-requisitos para o exercício profissional do magistério do ensino secundário, que caracterizava-se pelo regime parcelado de exames preparatórios ao ensino superior.

Os professores eram profissionais liberais, lecionavam em salas alugadas, regulavam os custos e funcionamento do serviço que prestavam e ainda trabalham em cursos e escolas. Segundo Ricardo Coelho (1988) os docentes no início da década de 1930 eram autônomos e empregados, constituindo uma categoria profissional semi-assalariada.

Trabalhavam no ensino secundário, além de professores das Escolas Normais, pessoas egressas de outras profissões, como militares, membros de irmandades e congregações religiosas, bacharéis, “autodidatas”. Avanços no processo de profissionalização da atividade docente ocorreram com as reformas estaduais motivadas pelo movimento escolanovista nos anos 1920, mas não pretendiam se impor homogeneamente a todo território nacional.

Os trabalhos sobre a história da profissão docente destacam a importância da atuação do Estado no processo de profissionalização do magistério (NÓVOA, 1991).

Constatamos que a importância conferida à escolarização e ao ensino secundário, no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), teve repercussões sobre o estatuto profissional do magistério, pois pretendeu-se integrar o professorado a um projeto de Estado que visava aumentar o controle da sociedade política sobre a cultura, incluindo a educação escolar, para garantir novas formas de dominação e direção da

sociedade. A ação estatal no campo educacional denota a importância do controle dos agentes da educação escolar para o êxito do projeto político e econômico dos grupos que ocupam o poder de Estado.

As iniciativas do governo federal que incidiram sobre a profissão docente do ensino secundário datam da Reforma de Francisco Campos, em 1931, e se desdobram em diversas frentes de normatização.

Em razão do processo de arregimentação do magistério para educar a juventude sob as diretrizes definidas no pós-1930, sob o eixo “Apostolado Cívico”, apresentamos os meios pelos quais o Estado engendrava um conjunto de instituições e normas que deveriam orientar a formação e o exercício do magistério. Por meio das implicações das reformas do ensino sobre a organização do trabalho docente nas escolas, das funções sociais e políticas atribuídas ao ensino secundário e pelas concepções veiculadas acerca do magistério, buscamos conhecer o estatuto social da profissão docente.

Em face da organização das relações trabalhistas no país e de mudanças na organização do ensino secundário, o professorado também foi afetado na sua condição de trabalhador. Sob o eixo “Trabalhadores do Ensino”, reunimos a análise da atuação estatal na configuração da condição econômica dos professores, através da regulamentação do registro profissional e dos contratos de trabalho com os donos de estabelecimentos privados de ensino.

É na interseção destes dois eixos que reside nossa questão central: analisar as relações entre a profissionalização do magistério de ensino secundário e a mediação do Estado. Desenvolvemos estes objetivos tendo em perspectiva as diretrizes políticas, culturais e econômicas que fundamentavam as propostas e estratégias de intervenção das agências de Estado para controlar o exercício profissional do magistério secundário.

Sustentamos que o caráter centralizador que caracterizou a política estatal no pós-1930, que canalizava para o interior da burocracia estatal o processo decisório e político, ao dispor acerca da regulamentação da profissão e intervir na atividade pedagógica, fomentou tensões, conflitos e adesões que incidiram na profissionalização do magistério.

Logo, ao identificar e examinar a mediação do Estado na profissionalização do magistério de ensino secundário a partir do conceito de Estado em Antonio Gramsci (2007), e de diversos estudos iluminados por este referencial (MENDONÇA, 2005), não entendemos o Estado como um ente homogêneo que paira sobre a sociedade apática e dita os parâmetros da profissão, via legislação.

Entendemos o Estado como uma relação social entre muitos sujeitos coletivamente organizados, que, nas casamatas da burocracia estatal, mas também por meio de instituições e agências da sociedade civil, fazem representar seus interesses e concepções de mundo na condução de questões que lhe são afetas e que dizem respeito à direção da sociedade. Da tensão posta na relação entre esses diversos agentes emerge o formato de profissionalização do magistério do ensino secundário.

A nomenclatura adotada, *ensino secundário*, refere-se a conceituação vigente nas duas reformas deste ensino que ocorreram no período: a Reforma Francisco Campos de 1931 e a Reforma Capanema de 1942, como ficou conhecida a reforma consubstanciada num conjunto de Leis Orgânicas. O decreto da Reforma Francisco Campos ordenou a divisão do ensino secundário nos cursos seriados fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, de dois anos, enquanto na Reforma Capanema houve a divisão entre o curso ginásial, de duração de quatro anos e os cursos paralelos de segundo ciclo, de três anos: clássico e científico.¹

Baseamos parte de nossa pesquisa documental em dispositivos normativos que focalizavam imediata ou indiretamente a profissionalização docente, pois entendemos a legislação como um campo de expressão e construção das relações e lutas sociais. Enquanto produto de relações historicamente produzidas, os textos normativos são portadores de projetos e definem-se em disputa com outros projetos.

Por isto nos detemos em documentos que descortinavam a trajetória de regulamentação das políticas de profissionalização docente, os avanços e impasses entre interesses distintos. Afinal, a concepção do ofício do historiador e a prática com as fontes devem se articular, pois é o contorno teórico que informa a maneira como o historiador vai abordar as fontes, pois a eleição das fontes já consiste numa questão de método (NUNES, 2005).

Comparamos os textos normativos com documentos de acervos privados, relatórios, estudos de comissões, pareceres, anteprojetos, memoriais, cartas, substitutivos, discursos e exposições de motivos, à luz da bibliografia pertinente e do referencial teórico.

¹ Em analogia com a organização atual do sistema escolar, o ensino secundário correspondia nos anos 1930 e 1940 ao que hoje conhecemos como terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e o ensino médio de “formação geral”.

Ademais, o fracasso ou êxito das reformas educativas e das políticas de conformação da profissão docente carece ser compreendido “por sua capacidade de deslocar ou não os eixos articuladores das culturas escolares e, nesse processo, de criar oportunidades para a produção de novos sentidos e significados da escolarização” (FARIA FILHO, 2005: 248). E na interseção entre os objetivos prescritos no ordenamento jurídico e o realizado, há o professor e a comunidade escolar.

Apostolado Cívico: a formação, o exercício e a função social do magistério

Paula Vicentini e Rosario Lugli (2005) situam a Reforma Francisco Campos² como o início do processo de delimitação do espaço profissional do magistério de ensino secundário no Brasil.

Ao instituir para o curso secundário a seriação de frequência obrigatória, esta reforma reordenou os postos de trabalho dos professores, de aulas particulares e cursos preparatórios, para os cargos de docência nos ginásios e colégios. Isto favoreceu a diminuição do caráter liberal do magistério do ensino secundário, pois o fim progressivo do regime de exames parcelados tornou os professores mais dependentes de seus empregos (COELHO, 1988: 13). Esta regulamentação também iniciou uma nova política de validação dos certificados expedidos pelos estabelecimentos de ensino e, paralela à escassez de investimentos na expansão da educação pública, concorreu para a expansão do ensino privado (ROCHA, 2000: 38).

Foi estruturado um novo modelo federal de regulamentação, fiscalização e orientação pedagógica para as escolas. Entre os requisitos para equiparação das escolas, a ser obtida através de inspeção federal, estava a inscrição dos docentes das escolas no Registro de Professores no Ministério da Educação e Saúde (MES), criado também pela mesma reforma. Este foi o início da regulamentação, pelo governo federal, do exercício do magistério no ensino secundário no pós- 1930.

O estabelecimento do Registro de Professores instituiu uma espécie de autorização para ensinar, conferida pelo Ministério da Educação, mediante a comprovação dos requisitos exigidos por parte dos pretendentes a esta licença. O Ministério da Educação atrelou a concessão do registro à habilitação dos professores em

² BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. “Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário”. Coletânea de Legislação Federal. Disponível em: www.senado.gov.br/sicon. Acessado em: 10/07/2007.

instituição própria à formação do professor de ensino secundário, que deveria ser feita no ensino superior, pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, também prevista pela Reforma de 1931.

Até o funcionamento da Faculdade, os professores em exercício poderiam portar uma licença provisória, e o registro permanente só seria concedido aos diplomados pela instituição ou àqueles submetidos a bancas de qualificação na mesma Faculdade. Contudo, os impasses na organização da Faculdade implicaram na prorrogação dos prazos para a concessão de registros provisórios.

Entre as primeiras repercussões da criação do registro de professores está a organização da categoria em sindicato. Embora tenha tido as denominações de Sindicato dos professores do Distrito Federal (1931) e Sindicato dos Professores do Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro (1943) a entidade ficou a cargo dos professores dos estabelecimentos de ensino particular enquanto os docentes de instituições públicas tinham suas próprias organizações.

A fundação do sindicato em face da institucionalização de um registro por parte do Estado nos permite compreender que “o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (...) e os esforços desenvolvidos pelos docentes com vista à melhoria de seu estatuto são duas faces de um mesmo processo” (NÓVOA, 1991: 122). O associativismo é uma etapa do processo de profissionalização onde se observa que os docentes desenvolveram consciência de seus próprios interesses enquanto grupo profissional.

Ademais, os Sindicatos de Professores recém-criados no país empenharam-se na reivindicação da concessão do registro permanente aos professores em exercício, sem a exigência de habilitação na nova instituição. Verificamos como a atuação dos sindicatos de professores, fazendo representar seus interesses junto à burocracia estatal, conseguiu obter o registro permanente e, assim, atuaram na condução dos rumos impressos à profissionalização docente. A participação dos Sindicatos de Professores e o atendimento de algumas de suas demandas também revelam que, mesmo sob o regime autoritário, o Estado corresponde a correlações de forças, nas quais participam, sob condições desiguais, diferentes setores sociais.

A fundação de instituições próprias para a formação do professor secundário nos anos 1930 foi intrinsecamente relacionada ao estabelecimento de um suporte legal ao exercício da profissão com a instituição do Registro de Professores. O Estado pretendeu atrelar o exercício da profissão, inclusive para os professores que já estavam em

exercício, ao cadastro no Registro e à passagem pelas instituições de formação de professores no ensino superior.

Durante os anos de 1930 e 1940, o projeto de criação de instituição específica para a formação do magistério secundário tomou nuances específicas e entrou em conflito com outros modelos de formação, aspecto já bastante examinado pela historiografia (Cf. MENDONÇA, 2002; FÁVERO, 1980).

O esquema “3 + 1” foi o modelo de formação docente que prevaleceu, no embate de forças que se travou, nos anos de 1930, sobre concepções de magistério. O modelo de formação instituído na Faculdade Nacional de Filosofia, em pleno Estado Novo, configurou-se num modelo de formação em que o domínio dos conteúdos das disciplinas a serem lecionadas, ou seja, o curso de bacharelado era mais valorizado do que a formação nas temáticas específicas da docência, oferecidas pelo curso de licenciatura.

Quanto ao currículo da nova instituição, notamos que a correlação de forças favoreceu as alianças dos representantes dos interesses católicos no ensino com o apelo ao civismo sustentado pelo governo. Por meio dos embates entre os sujeitos envolvidos na temática é que se pode compreender as nuances que iam assumindo os aspectos que constituíam o campo de formação e atuação profissional do magistério.

Segundo Paula Vicentini e Rosario Lugli (2005), foi nos desdobramentos da criação de instituição própria à formação do professor secundário, nos anos de 1930, que esse segmento do magistério passou a construir uma identidade própria, até então próxima dos professores primários.

Entendemos a criação do Registro de Professores e da institucionalização da formação do professor como representativas da determinação do governo de estabelecer requisitos que demarcavam quem poderia, ou não, exercer o magistério. Ainda que não tenham transformado, por força de lei, a constituição do magistério, estas medidas passaram a definir um perfil profissional específico.

Examinamos as Reformas do ensino secundário expedidas em 1931 e em 1942, a fim de destacar suas intervenções na organização do trabalho do professor no interior das escolas, desde as diretrizes conferidas ao ensino, quanto à organização do currículo escolar, das disciplinas, dos materiais didáticos e das atividades escolares.

O trabalho do professor, o perfil docente, é interpelado pelas diretrizes educacionais para o ramo do ensino no qual iria atuar. Assim, naquele contexto histórico, devido às diretrizes expressas nas reformas, principalmente no Estado Novo, a

função do professor secundário foi explicitamente divulgada nos termos de educar a juventude para a Pátria e o currículo privilegiou o estudo da Língua, da História e Geografia pátrias.

Falando aos formandos da Faculdade Nacional de Filosofia, Gustavo Capanema discursou sobre “a missão do professor secundário”, a “altíssima missão” “verdadeiramente difícil e penosa” do “nobre ofício de ensinar” e de formar a juventude “para o superior cumprimento de seu destino humano e patriótico”.³

A comparação do discurso do Ministro Capanema com as políticas de profissionalização é elucidativa acerca das concepções sobre a função social e política do magistério preconizada pelo Estado. Enfatizava que a missão do professor secundário não seria apenas transmitir ciências e técnicas, pois o ensino secundário tinha um “papel mais sutil, mais substancial, mais qualitativo, e portanto mais difícil e penoso”.⁴

Em consonância com as finalidades do ensino secundário, todo professor, em qualquer disciplina, deveria contribuir na formação da “personalidade intelectual, moral e cívica dos discípulos”. Para isto, dever-se-ia infundir no educando a disciplina e o método para realização de atividades técnicas e científicas, mas, também, formar-lhe e fortalecer-lhe o caráter e o cumprimento dos deveres morais. Por “meios mais ativos”, deveria ser ensinada à juventude a compreensão da pátria como patrimônio telúrico e cultural.

Nas comemorações do centenário de fundação do Colégio Pedro II, o Presidente Getúlio Vargas incentivava os professores a difundirem valores patrióticos junto à juventude, visto que

A palavra do professor não transmite apenas conhecimentos e noções do mundo exterior. Atua, igualmente, pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens o impulso heróico e a chama dos entusiasmos creadores. Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do *apostolado cívico* - infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença

³ FGV, CPDOC. Gustavo Capanema. “A Missão do Professor Secundário”, [12/07/1940]: GC g 1940.07.12, r.7.

⁴ Idem, *ibidem*.

inabalável nos grandes destinos do Brasil.⁵

Posto que o Estado resulta de relações sociais que envolvem agentes coletivos organizados e projetos de poder em disputa, os professores, enquanto intelectuais da cultura, foram convocados a inculcar na juventude escolarizada saberes, valores e concepções de mundo que se coadunavam com o projeto de Estado e sociedade tecido pelo governo de Getúlio Vargas. Assim, no desempenho de suas atividades profissionais e, também enquanto membros daquela sociedade, os professores deveriam estar em consonância com o projeto de hegemonia representado no governo, e engajados na sua difusão.

A expressão “apostolado cívico”, sintetizava o estatuto social da profissão nos anos de 1930 e 1940, imbuído de um comprometimento consagrado a formar a juventude nos moldes de um nacionalismo missionário.

Nossa análise da documentação demonstrou que o conjunto de políticas educacionais dos anos de 1930, tanto destinadas à regulamentação da profissão docente ou que, através das reformas do ensino atingiam os professores na organização das instituições escolares, manteve sobre a profissão docente a concepção de apostolado, sacerdócio, ou seja, ofício “penoso”, exercido com abnegação, esforço, consagração e devoção, o que já caracterizava o estatuto social da profissão. Mas, como era preciso engajá-los e conformá-los ao projeto político e econômico do Estado, tratava-se de um “apostolado *cívico*”.

Porém, cabe considerar que, em face da forma como o conceito de civismo se revestiu no discurso dominante pós-1930, baseado numa concepção de devoção e culto à Pátria, o adjetivo de cívico imposto ao apostolado não chegou a romper com a intenção de sugerir uma postura de devotamento, pois que este civismo também deveria ser missionário, fundamentado numa consagração à Pátria (BERTOLINE, 2000).

Concluimos que houve uma justaposição entre os valores católicos e o civismo divulgado pelo governo. Isto se explica, tanto pela atuação dos setores católicos na conformação do magistério enquanto profissão, o que já legava ao magistério a

⁵ Discurso de Getúlio Vargas por ocasião do Centenário do Colégio Pedro II. In: MARINHO, Ignésio; INNECO, Luiz. *Colégio Pedro II. Cem anos depois*. Publicação organizada pela Comissão Organizadora dos Festejos Comemorativos do 1º centenário do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Vilas Boas, 1938, p.37-38, grifos nossos.

identidade com o apostolado, mas também porque esta atuação se revitalizava nas alianças com o governo no pós-1930.

Embora aquele período denote a importância da formação técnica e científica do professor de ensino secundário no ensino superior, ou seja, houve a exigência de saberes específicos, ocorreu que permaneceram valores morais identificados com o apostolado, com a doutrina católica, ainda que este apostolado tenha sido adjetivado de “cívico”. Mesmo em face da profissionalização, o trabalho docente ficou situado entre o exercício de um ofício e o cumprimento de uma missão. Se o apostolado já era uma concepção bastante difundida, mesmo nos meios que defendiam a profissionalização do magistério, seu revestimento com o civismo tem imbricações com os valores e comportamentos que o Estado buscava inculcar na sociedade.

Trabalhadores do Ensino: a habilitação profissional e o estatuto econômico do magistério

A profissionalização docente depende, ainda, de regulamentações que não dizem respeito apenas à organização interna do campo educacional, mas de temáticas referentes ao estatuto econômico do professorado, à sua condição de trabalhador do ensino.

Numa segunda frente de investigação, examinamos como as normatizações do estatuto profissional, os critérios para ingresso na profissão, regulamentação da jornada de trabalho e remuneração, enfim, como os direitos e deveres de empregadores e contratados contribuíram para a organização profissional do magistério de ensino secundário.

Identificamos importantes transformações no estatuto profissional do magistério no pós-1930 em função da expansão do ensino secundário, sobretudo do ensino privado.

A ausência de uma política de expansão da rede pública de ensino médio que atendesse a todos os ramos daquele nível de ensino (secundário, comercial, agrícola, industrial, normal) implicou o predomínio da oferta de ensino secundário pela iniciativa privada, o que é um fator a considerar na expansão deste ensino (ROCHA, 2000: 118) e na importância da regulamentação dos contratos de trabalho entre patrões e empregados.

Trata-se também do momento histórico de lançamento das bases para o desenvolvimento do capitalismo industrial do país. Não apenas os professores, mas diversas profissões estavam sendo regulamentadas por meio da legislação trabalhista.

A Reforma Francisco Campos criou para as escolas a obrigatoriedade de formalizarem, por escrito, contratos de trabalho com os professores, mas a regulamentação da lei enfrentava obstáculos por parte dos empregadores.

Diante do impasse nas negociações com os empregadores sobre os contratos de trabalho, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal recorreu ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) no qual obteve, em abril de 1932, anteprojeto de lei referente à locação de trabalho do magistério particular, que asseguraria aos professores direitos trabalhistas e de previdência social, o que significava enorme avanço para uma categoria profissional que ainda não possuía amparo legal. Os empregadores e seus principais expoentes combateram a aprovação do anteprojeto, criticando a gestão do Estado nas relações entre capital e trabalho.

Em prol da melhoria do ensino e das condições de trabalho, o Sindicato de Professores do Distrito Federal mobilizou campanha a favor da aprovação do anteprojeto proveniente do MTIC, organizando manifestações que tiveram ampla cobertura jornalística e apoio da opinião pública, sendo seus representantes recebidos pelo Presidente Vargas (COELHO, 1998).

Em 1939, o Ministério do Trabalho designou Comissão para elaboração de anteprojeto de lei sobre os contratos de trabalho, com a participação de representantes do Ministério da Educação e Saúde. A Comissão era composta por Luiz do Rego Monteiro e Max Monteiro, da parte do MTIC, Antonio Figueira de Almeida, técnico do MES, Abgar Renault, diretor do Departamento Nacional de Educação e Lourenço Filho, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Documentos existentes no Arquivo do Ministro da Educação Gustavo Capanema permitem conhecer a tramitação do processo, a disputa entre representantes do MES e do MTIC no que diz respeito a que órgão caberia a competência no assunto, as divergências, os impasses e as negociações. Existem, também, memoriais encaminhados pelo Sindicato dos Professores ao Ministro da Educação Gustavo Capanema, solicitando e sugerindo resoluções sobre o assunto. São fontes documentais que permitem apreender a correlação de forças, os sujeitos e as estratégias que atuavam sobre a gestação de políticas públicas que incidiam sobre o campo de atuação profissional do magistério do ensino secundário.

O Ministro do Trabalho, Valdemar Falcão, ao enviar ao Presidente Getúlio Vargas o anteprojeto de lei resultado dos trabalhos da Comissão interministerial, informava que não foi possível à Comissão chegar a “conclusões unânimes”, porque

seus membros divergiram especialmente no tocante à “qualificação profissional”, e que Lourenço Filho entendia que não deveria haver no projeto dispositivo sobre a qualificação profissional, em oposição à opinião da maioria da Comissão.⁶

Desta forma, o projeto abrangia questões sobre a duração do trabalho do professor, a forma e a garantia de remuneração, e a instituição do Registro Profissional mediante comprovação de habilitação, expedida pelas autoridades em matéria de educação.

Após meses de trabalho, devido às negociações e divergências acima mencionadas, em 1940, era sancionado o primeiro decreto-lei a dispor sobre o trabalho no magistério particular. Por essa regulamentação, os professores e auxiliares da administração escolar foram equiparados aos comerciários, sendo estendidos a eles “todos os preceitos da legislação de proteção e assistência aos trabalhadores e de previdência social”.⁷ Ricardo Coelho destaca que, a partir desse decreto, o professor estava legalmente reconhecido com um “trabalhador do ensino” (1988: 82). Nas comemorações do Dia do Trabalho no ano seguinte, o conteúdo desse decreto repetia-se na Consolidação das Leis Trabalhistas.

O decreto sobre o Registro Profissional contemplava prescrições concernentes às “condições de trabalho dos professores”. As principais determinações do decreto atenderam a diversos pontos do projeto do Sindicato dos Professores do Distrito Federal. Pela nova regulamentação, o Registro Profissional no Ministério do Trabalho era condição para o exercício remunerado do magistério nos estabelecimentos particulares de ensino. Para obter o Registro Profissional, cujo número constaria na Carteira Profissional, era preciso comprovar inscrição no Registro de Professores do Ministério da Educação.

Devido à centralização político-administrativa que caracterizou o regime político no período, os debates e conflitos em torno do tema foram promovidos pelas agências de Estado e mediados no interior da burocracia estatal.

⁶ FGV, CPDOC. Waldemar Falcão. Exposição de Motivos do Ministério do Trabalho ao Presidente Getúlio Vargas referente a anteprojeto sobre registro profissional do magistério de estabelecimentos particulares de ensino, 24/10/1939: GC g 1937.07.13, pasta I, r. 48.

⁷ BRASIL. Decreto-lei n. 2.028, de 22 de fevereiro de 1940. “Institui o Registro Profissional dos Professores e Auxiliares da Administração Escolar, Dispõe sobre as condições de trabalho dos empregados em estabelecimentos particulares de ensino e dá outras providências”. Disponível em: www.senado.gov.br/sicon. Acessado em: 10/07/2007.

Por meio de comissões de estudos, relatórios, anteprojetos, substitutivos, pareceres e discursos, os ministros do MES e do MTIC, patrões e empregados encaminharam suas propostas, manifestaram resistências, articularam alianças, interferindo nos rumos do processo decisório.

Contudo, cabe notar que o reconhecimento, via legislação, da condição do magistério como profissão, com contratos de trabalho regulados por lei, não significou a garantia do cumprimento da legislação por parte dos empregadores.

Meses após a publicação do decreto que instituía o Registro Profissional dos professores no Ministério do Trabalho, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal encaminhou ao Presidente Getúlio Vargas memorial em que agradecia a sanção do decreto, “primeiro gesto de amparo oficial aos laboriosos educadores da juventude brasileira”.⁸

Após agradecimentos e compromissos declarados para com o Presidente, o memorial informava ao “Chefe da Nação” quais as questões “que exigem imediatas providências tendentes a coroar o sublime ato de V. Excia”. Em seguida, os professores retomavam sua pauta de reivindicações, posto que o decreto postergou a solução sobre a remuneração dos professores.

Em face da importância da questão salarial para o magistério particular, o sindicato solicitava a conclusão dos estudos da Comissão instituída em abril de 1939 para contemplar o tema.

É importante examinar a regulamentação da remuneração do professorado particular naquele contexto de expansão dos estabelecimentos privados de ensino e reordenamento dos postos de trabalho para o interior dessas instituições. A “remuneração adequada aos professores” constava na Reforma Francisco Campos como uma das exigências a serem observadas pelos estabelecimentos de ensino.

Como vimos, parte das reivindicações do Sindicato de Professores foi atendida pelo Decreto 2.028 de fevereiro de 1940, mas atribuiu competência ao Ministério da Educação para deliberar sobre a fixação da “remuneração condigna”. Foi, assim, instalada uma Comissão especial, em abril de 1940, composta por Lourenço Filho

⁸FGV, CPDOC. Memorial do Sindicato de Professores ao Presidente da República, s/d.: GC g 1937.07.13, pasta II, r. 48.

(Diretor do INEP), Francisco Montojos (Diretor da Divisão do Ensino Industrial), Oswaldo Gomes da Costa Miranda, técnico do Ministério do Trabalho⁹.

A definição de critérios para fixação da remuneração dos professores atravessou as décadas de 1930 e 1940. Sucessivas comissões, anteprojetos, pareceres, portarias e decretos focalizaram esta questão. A intervenção do Estado nas relações entre capital e trabalho caracterizou fortemente este processo, justamente num momento de expansão do ensino privado.

Os diretores dos estabelecimentos de ensino se concentraram na definição de uma remuneração mínima para os professores. Além de não reconhecerem a insuficiência dos salários pagos, eram contrários a uma elevação muito alta dos salários, alegando, como conseqüência, um aumento do custo do ensino.

Destacamos, no Relatório Geral da Comissão, a preocupação em considerar as condições de organização, manutenção e desenvolvimento do ensino particular no país e dos possíveis impactos da “remuneração condigna” sobre a receita dos estabelecimentos de ensino. O relatório defendia a compensação financeira à iniciativa privada neste setor, de forma que a remuneração condigna “não pode ser conceituada, portanto, com a exclusão de lucros da empresa, nem mesmo com participação direta dos professores nesses lucros”.¹⁰

Os estudos da Comissão esclareciam que tanto a “remuneração condigna” quanto o estabelecimento do Registro Profissional no Ministério do Trabalho eram medidas que visavam a contribuir para o magistério “tornar-se atividade realmente ‘profissionalizada’”¹¹, posto que, com exceção do ensino primário, “o magistério, na maioria dos casos, não representa a profissão principal, caracterizada por preparação ou aprendizagem específica, e atividade habitual e continuada, de que o indivíduo faça seu verdadeiro instrumento de subsistência”.¹²

Na fórmula que foi apresentada nos trabalhos da Comissão, a “remuneração condigna” preservava a capacidade de lucro do empresariado do ensino e, como

⁹ FGV, CPDOC. Portaria n. 56 do Ministério da Educação e Saúde. Institui Comissão estudar regulamentação do art. 9 do Decreto-lei 2.028 de 22/02/1940 sobre remuneração condigna do professor, 04/04/1940: GC g 1937.07.13, pasta I, r. 48.

¹⁰ FGV, CPDOC. Relatório Geral da Comissão Especial para fixação dos critérios a serem adotados na determinação da remuneração condigna dos professores em estabelecimentos particulares do ensino, apresentado ao Ministro da Educação Gustavo Capanema, p.15, 30/08/1940. GC g 1937.07.13, r. 48, Pasta I, p.11

¹¹ Idem, p.14.

¹² Idem, ibidem.

procurou demonstrar o Sindicato de Professores do Distrito Federal – em documento encaminhado ao Presidente Getúlio Vargas em resposta aos resultados dos trabalhos da Comissão Especial – aquela solução implicava a diminuição do salário em vigor e instituiu um “salário mínimo”, em vez da proclamada “remuneração condigna”.¹³ Nas relações desiguais entre capital e trabalho, prevaleceram os interesses do empresariado do ensino privado, e nesta correlação de forças o elevado prestígio social do “apostolado cívico” não respaldou a condição econômica do magistério.

A partir de 1945, sucessivas portarias regulamentaram o cálculo de remuneração do magistério particular, porém sempre suscitando queixas por parte de sindicatos de empregadores ou empregados, que o governo procurava remediar. Estes conflitos atravessaram os anos de 1940 e 1950 (COELHO: 1988).

Na correlação de forças que configurava o Estado aconteceu que, ainda que os docentes tenham obtido êxito em impor aos patrões a regulamentação dos contratos de trabalho e o registro na carteira profissional, o que, em tese, os colocaria sob a proteção da legislação trabalhista e dos direitos sociais, eles não conseguiram fazer prevalecer suas perspectivas na definição da remuneração. As relações entre setores do governo e donos de estabelecimentos de ensino favoreceram a definição da remuneração de forma a não comprometer os lucros dos donos de estabelecimentos de ensino.

Dialeticamente, foi devido ao intervencionismo estatal nas relações entre os empregadores e os “trabalhadores do ensino” que os dispositivos da legislação trabalhista e social foram estendidos aos docentes. A atuação dos professores neste processo, pela via sindical, foi importante para a inserção do magistério no referencial normativo das relações de trabalho, o que também concorreu, juntamente com as iniciativas estatais, para a configuração de um perfil profissional.

Neste sentido, a conformação dos professores à categoria de “trabalhadores do ensino”, com direitos e deveres reconhecidos pela legislação trabalhista foi um marco na profissionalização do magistério do ensino secundário. Porém, este marco deve ser entendido à luz de um movimento mais amplo que ocorria, e era pertinente não apenas aos trabalhadores do ensino, mas ao conjunto das relações sociais de trabalho, em face do processo histórico de implantação do capitalismo industrial no país, com forte

¹³ FGV, CPDOC. Documento enviado pelo Sindicato de Professores do Distrito Federal ao Presidente Getúlio Vargas, 26/09/1940: GC g 1937.07.13, r. 48, Pasta I.

atuação da sociedade política na condução do processo de edificação de um novo formato de Estado.

As reformas pelas quais passava o ensino secundário também mediaram este processo, ao instituir exigências sobre formação específica, registro e ingresso na carreira, além das disposições sobre a organização do trabalho por meio dos currículos, programas de ensino e atividades escolares.

A título de conclusão

“Apostolado cívico” e “Trabalhadores do Ensino”, além de remeterem à organização da narrativa, são os eixos sob os quais tentamos reunir os aspectos mais relacionados entre si, no conjunto das políticas de profissionalização docente do governo Vargas. Contudo, na realidade social, ambos ocorreram conjuntamente, dinamicamente imbricados e por vezes alinhados, complementares, como a criação do registro de professores e da Faculdade para formação do magistério secundário, a instituição do registro profissional, a regulamentação dos contratos e dos salários do magistério particular.

Advertimos, porém, que as interfaces não escondem as contradições deste processo. Afinal, como apóstolos do civismo passaram a assinar contratos de trabalho, receber férias e horas extras? Em contrapartida, como uma função social e política tão importante naquele contexto histórico, não recebia uma remuneração condizente?

Ao conhecer os interesses do governo nesta empreitada, refletimos sobre a importância da função social e política do professorado em face das disputas entre os diversos setores que procuravam fazer prevalecer suas demandas na direção da sociedade, na articulação da adesão do consenso ativos da juventude, via escola.

Cabe aqui uma reflexão sobre a defasagem entre o elevado prestígio social do magistério, consensual naquela sociedade, e a pouca incidência desta *posição de classe* quando se buscou definir políticas referentes ao estatuto econômico do professorado, à sua *condição de classe* (BOURDIEU, 1998).

Na definição do estatuto social do magistério, notamos que as características que definem a posição de classe numa estrutura social não são apenas intrínsecas a ela, à sua *condição* de classe devido à situação econômica que ocupa nas relações de produção. Suas propriedades de *posição* também resultam das suas relações com outras partes constituintes da estrutura (BOURDIEU, 1998). Desta forma, sob a condição de *apóstolo do civismo*, o magistério portava uma posição social relevante.

Contudo, na definição da situação econômica do professorado prevaleceram os interesses do empresariado do ensino privado, e nessa correlação de forças foi menor o peso funcional da posição de classe do magistério. Dialeticamente, a situação econômica incide sobre as margens possíveis de posição da classe na estrutura social, daí que o magistério tenha uma posição de classe similar ao sacerdócio, que é função com parcos rendimentos econômicos, mas de elevada significação social.

A confrontação do referencial teórico e da historiografia com a pesquisa documental revelou a emergência de políticas de profissionalização docente caracterizadas pela correlação de forças e participação desigual de diversos atores coletivos, fossem representantes do governo, do magistério particular, do ensino público, dos donos de escolas. Além disso, mesmo no interior da burocracia estatal observamos conflitos intra-estatais, impasses e negociações devido a divergências entre comissões do governo, do Ministério da Educação com o Ministério do Trabalho. Isto é importante porque estamos compartilhando da concepção da legislação e da política como palco de lutas sociais, de arranjos e conflitos entre relações de força, interesses, objetivos, e concepções de mundo. Portanto, examinar as políticas de profissionalização do magistério não se limita a identificar e dissertar sobre decretos e portarias, como representativos das iniciativas emanadas do Estado, mas de examinar as correlações de força entre grupos e projetos de hegemonia que configuraram as relações de poder no pós-1930.

Referências:

BERTOLINI, Carlos Américo. *Encenações Patrióticas: a Educação e o Civismo a Serviço do Estado Novo (1937-1945)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Condição de Classe e Posição de Classe. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Editora Perspectiva, 1998.

COELHO, Ricardo B. Marques. *O sindicato dos professores e os estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro 1931-1950*. Dissertação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

FARIA FILHO, Luciano. “Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado”. FARIA FILHO, Luciano (org.) *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade & Poder: Análise Crítica e Fundamentos Históricos*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MENDONÇA, Sônia Regina de. (Org.). *O Estado Brasileiro: Agências e Agentes*. Niterói: EdUFF: Vício de Leitura, 2005.

NÓVOA, António. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.” *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.

NUNES, Clarice. “Publicizando uma prática: a avaliação de trabalhos de história da educação”. *Educação em Questão*, v.24, n. 10, set./dez. 2005.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Educação Conformada*, a política pública de educação no Brasil.1930-1945. Juiz de Fora: Ed. UFJF; Brasília: Mec/Inep/Comped, 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario S. Genta. “O Magistério Secundário como Profissão: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos 1940 e 1960.” *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 14, n. 24, Salvador, jul./dez., 2005.