

**MINHA ESCOLA, MINHA CLASSE, MEUS ALUNOS:
Sentidos da profissão docente do ensino primário**

SILVA, Vera Lucia Gaspar da - FEUSP, FAED/UDESC

GT: História da Educação / n.02

Agência Financiadora: UDESC - CAPES

Nascido de pesquisa mais ampla, que abarca estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário envolvendo dois estados brasileiros (Santa Catarina e São Paulo) e Portugal da virada do século XIX para o século XX, este trabalho tem por objetivo discutir “sentidos” atribuídos a esta profissão por professores e Estados. A voz dos docentes se faz presente através de um conjunto¹ de testemunhos localizados em diferentes acervos. Em Santa Catarina, eles estão disponíveis na forma de entrevistas no Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Udesc. Em São Paulo foram disponibilizados pela pesquisadora Zeila Demartini; pra os de Portugal, foram considerados os registrados em forma de história de vida, publicados por Helena Costa Araújo no livro “Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933”, além de dois testemunhos da década de 20, publicados em números da Revista de Guimarães² em 1922 e 1923.

Já para localizar discursos dos Estados foram consultados³ textos que compõem a legislação da época⁴ sobre o ensino normal, a escola primária e a profissão docente deste nível do ensino. O conjunto de testemunhos reunidos revelou que, a despeito de diferenças quanto a origem, inserção social, filiação política, o professorado do ensino

¹ Foram considerados 21 testemunhos: seis de professores catarinenses, oito paulistas e sete portugueses.

² **Revista de Guimarães**. Volume XXXII – Ano de 1922. Guimarães: Pap. e Tip. Minerva Vimaranense e **Revista de Guimarães**. Volume XXXIII – Ano de 1923. Guimarães: Pap. e Tip. Minerva Vimaranense.

³ Na recolha de dados referentes à legislação do ensino foram consultados os acervos de Santa Catarina: Acervo de História Oral do Museu da Escola Catarinense (Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina); Arquivo Público do Estado de Santa Catarina; Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina (incluindo o Acervo de Obras Raras); Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina e Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. De São Paulo: Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo e Arquivo Público do Estado de São Paulo. De Portugal: acervo disponível na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Divisão de Arquivo do Ministério da Educação, Instituto de História da Educação do Ministério da Educação, Biblioteca da Reitoria da Universidade de Lisboa, Arquivo Nacional Torre do Tombo e Biblioteca Nacional.

primário incorporou discursos e deles se apropriou ao mesmo tempo em que os construiu, atribuindo com isso certa unidade de sentidos à profissão docente. É nesta perspectiva que se situa aqui a idéia de sentidos: uma apropriação que professores e professoras do ensino primário fizeram de discursos acerca da profissão e da escola. Não é uma apropriação pura e simples, submissa; ela se dá num jogo de aceitação, recusa e ressignificação. Amparado no argumento da lei e da ordem, o Estado, que nos finais do século XIX e primeiros anos do século XX busca fortalecer-se sob esta bandeira, estabelece uma espécie de aliança, que não deve ser desprezada⁵, com o funcionalismo público e, por extensão, com os professores primários. Nesta relação, estes sentidos não estão dados a priori, mas são construídos sobre cultura, conjunto de valores e representações num processo de interação e relação.

“No ensino eu fui muito feliz. Se todas as professoras ... não são todas. Há professoras que dizem: Ah! Não posso nem me lembrar que eu fui professora! Eu não. Eu gosto de lembrar e tenho saudades. Como contei para vocês, eu sentia falta, de dizer: minha escola, minha classe, meus alunos, minha sala de aula. E a gente se aposenta, acaba tudo.”
(Professora Catharina⁶ – SP, 1983, p. 14)

É significativo este sentimento de pertença revelado pela professora. A escola, a classe, os alunos, a sala de aula marcaram sua vida, atribuíram-lhe um lugar social e mobilizaram sentimentos traduzidos num vínculo com a profissão extremamente forte. A atuação profissional não aparece como algo externo, mas como algo vincado em sua vida, que com ela se mistura. Mais que isto, quando a professora Catharina conta que na vida íntima se sofre muito, “há muitos pedacinhos amargos (...) que a atravessam, mas quanto ao ensino não”, situa o trabalho como núcleo de realização e prazer. Um sentimento de “missão cumprida” parece acompanhar os testemunhos, sentimento muitas vezes reforçado por ex-alunos, colegas de profissão, familiares e pelo próprio Estado.

⁴ Ao todo, um período de 124 anos de legislação. Para os estados brasileiros, o limite temporal foi a Primeira República (1889-1930); para Portugal, os anos de 1878 a 1920. Nos dois países, estes períodos correspondem a momentos de importantes mudanças no cenário educativo.

⁵ Esta reflexão foi apresentada por Eric Hobsbawm, em fevereiro de 2003, em entrevista ao canal brasileiro de televisão a cabo “Globo News”.

⁶ Os professores paulistas que emprestam seus testemunhos a este trabalho tiveram seus nomes alterados por solicitação da coordenadora das entrevistas. Para “batizá-los”, fez-se uma listagem de nomes da época, extraídos do livro de Maria Lúcia Spedo Hilsdorf: **Tempos de Escola: Fontes para a presença feminina na Educação**, São Paulo – século XIX. Centro de Memória da Educação – Feusp. São Paulo: Plêiade, 1999.

“Não sinto assim falha nenhuma na minha vida profissional, lá isso não, posso dizer isto assim e a prova, olhe que quando atingi o limite de idade, tenho as fotografias da festa. Eu estava viúva há meio ano, estava de luto pesado, fizeram-me uma festa ruidosa cá fora, fizeram tudo em segredo, eu não sabia mesmo. (...) Então fizeram essa despedida toda em segredo. Fizeram a inscrição e cada um pagava 100\$00, naquele tempo era muito dinheiro para um copo de água e fizeram lá um banquete. Falou muita gente, veio o delegado escolar, veio o padre. (...) Deram aquela Ceia de Cristo e as professoras deram-me uma colecção de livros do Maximo Gorki que era escritor russo. Abriram alas do salão paroquial até aqui fora, até à estrada. Vieram os alunos das várias gerações. E os meus familiares, os meus filhos. O meu filho até era presidente da Câmara nesta altura. As crianças umas ofereceram-me ramos de cravos. Custou-me muito deixar a escola.” (Professora Laura – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 398)

Os detalhes e emoções revelados neste testemunho asseguram que Laura não deixou de ser reconhecida socialmente como professora por ter-se aposentado. Embora afastada da sala de aula, ela continua sendo reconhecida como professora. Profissionais como Catharina e Laura foram recrutados em diferentes segmentos sociais, segundo propósitos determinados pelo tempo e lugar e, apesar das diferentes inserções, foi possível localizar apropriações comuns na atribuição de sentidos à profissão docente. Para Denice Catani, o processo pode ser explorado em base à reflexão acerca “das proximidades de *uma história dos sentidos*, que Roger Chartier chama de *uma história das apropriações*”. Explicitando o conceito de apropriação “como elemento de articulação na compreensão das relações entre práticas e representações”, o autor enfatiza a “pluralidade dos usos e das formas de compreensão e a liberdade criadora dos agentes, ainda que a reconheça como regulada” (apud Catani, 2000, p. 145). O reconhecimento da “liberdade criadora”, ainda que regulada, é bastante fecundo para um trabalho que tem como sujeitos docentes que gozavam de certa autonomia (autonomia, não independência, como sugere António Nóvoa, 1991) na condução de seus trabalhos (principalmente se se pensar na construção de uma identidade profissional e na inserção no mundo público, para o caso das mulheres-professoras), ao mesmo tempo em que se encontravam fortemente regulados por uma série de dispositivos legais (elaborados e acionados principalmente pelo Estado) e sociais. Trata-se, pois, de “...empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas idéias” (Chartier, 2002, p. 136). Acompanhando o autor, Denice Catani insiste que:

“dar atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, conduzem as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas noutros casos também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as idéias são descarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam filosóficas ou fenomenológicas, estão por se construir na descontinuidade das trajectórias históricas”(2000, p. 146).

Reconhecer descontinuidades e continuidades parece ser uma perspectiva promissora para a identificação de elementos que concorrem para a construção de sentidos da profissão docente e do trabalho escolar. Para Philippe Perrenoud:

“O sentido depende dos desejos que se conseguem satisfazer, das necessidades que elimina, dos projetos que serve, das obrigações que cumpre. Cada um procura aliar necessidade e virtude, razão e sentimento, dever e vontade. O trabalho do sentido faz parte, simultaneamente, das táticas a curto prazo e das estratégias de longo alcance, do princípio do prazer e do princípio da realidade.

Na espécie humana, a maior parte das vontades, dos desejos, das necessidades são construídas, algumas a partir de uma base biológica, ou até mesmo genética, outras unicamente em função da história de vida do sujeito, em função da sua ascendência familiar e da pertença a comunidades diversas, com as suas diferentes culturas.” (1995, pp. 190-191)

Assim referidos, os sentidos não são dados a priori, são construídos numa base mas decorrentes de um contexto cultural, de num conjunto de valores e representações, em situações de interação e relação. Se os Estados, considerando um conjunto de valores e ideais, atribuíram sentidos à profissão docente, o professorado, com suas experiências, crenças e valores, interagiu com eles numa relação que favoreceu o destaque de alguns atributos em detrimento de outros. Os docentes conheciam a imagem a que deveriam corresponder; mesmo quando não lhe correspondiam no cotidiano escolar, tinham incorporadas ao seu próprio discurso as matrizes do discurso oficial. Quando falam da escola de forma genérica, descrevem-na de forma idílica; mas quando descrevem as escolas nas quais atuaram, o quadro nem sempre é este. A professora paulista Perpétua faz o retrato da primeira escola na qual atuou. A escola situava-se numa fazenda.

“A fazenda muito bonita, casa linda! Ele [o proprietário da fazenda] dava todo apoio à escola. A escola era feita, as salas de aula, especialmente para a escola. Em volta um jardimzinho onde eu plantei flores. Nós plantávamos, dávamos aula de plantação para as crianças, um cercadinho

assim, depois a volta toda cercada. A escola era muito bonitinha.”
(Professora Perpétua – SP, 1983, p. 11)

O quadro descrito por Catharina é bem diferente. Esta professora, também paulista, assim descreve a primeira escola em que atuou:

“Era casa de um italiano que tinha filhos, então ele fez uma sala onde eu lecionava. Sofrendo, porque quando eu cheguei lá a casa era uma tulha de milho. Quando eu cheguei, aí foi desocupada a sala e eu fui lá com caixões, com tábuas, improvisando carteiras e tudo... eu fiquei lá três anos.” (Professora Catharina – SP, 1983, p. 7)

Por trás da descrição de Catharina, pode-se vislumbrar que ela bem sabia o tipo de espaço que deveria ser destinado à escola, não “uma tulha de milho”, mas um lugar limpo, organizado, com carteiras – objeto escolar por excelência. Docentes como Perpétua e Catharina contribuíram para disseminar uma imagem bastante idealizada da escola e da profissão, mesmo quando os testemunhos descrevem um cenário que destoa do idealizado pelos projetos educacionais da época, que buscavam articular a escolarização num conjunto de ações que iam da escola primária à formação de docentes para nela atuar. As escolas de formação receberam alunos de diferente origem social e cultural. Se, em Portugal, a Escola Normal ganha força como agência formadora de uma mão-de-obra de humildes origens, no Brasil, muitas destas escolas receberam aspirantes ao magistério vindos das classes médias e altas. Diferentes origens e diferentes contextos parecem não ter sido suficientes para produzir discursos diferenciados acerca da função social da escola primária e daqueles que professoras e professores fazem acerca de si mesmos e de seu trabalho. Desafiando diversidades geográficas, socioculturais, políticas, de inserção..., há uma linha de argumentação - tanto nos discursos oficiais, identificada em textos que compõem a legislação da época, como em testemunhos de professores - que remete a uma idéia comum acerca da escola e da profissão docente. É um lugar positivo, de onde germinam as instituições escolares e a figura principal a dar-lhe materialidade, os professores e professoras do ensino primário. Há neste território um lugar social destinado ao professorado e por ele ocupado. Os lugares e papéis são concebidos com definições e funções claras e com a tarefa de civilizar, educar, através da escola, recebida e incorporada num jogo de obediência, resistência e prazer. Não se trata, porém, de uma obediência cega. A forte interação estabelecida com a profissão revela que neste jogo há certa aceitação do papel atribuído ao professorado, mas há de sua parte uma construção do papel por ele escrito e

representado. As formas de ser e estar na profissão, as relações estabelecidas com alunos e comunidades são aspectos que, mesmo regulados por legislação e outros dispositivos sociais e estatais, sofrem construções, desconstruções e reconstruções. A professora Guilhermina relembra parte de um complexo jogo que envolve este processo.

“Antigamente a gente convivia mais com eles [refere-se à comunidade]. Quer dizer, morreu uma criança, a gente ia fazer o velório, ia, se não fosse eles ficavam sentidos. Você ia no velório da criança. E fazia ... depois ficava conversando e passava a noite, bem dizer, junto. Tinha contato com eles. Parece que eles tinham mais confiança na gente. Contavam, imagine, eu era uma menina ... tinha dezoito anos. Vinham pedir conselho para a gente. (...) isso era muito comum ... antigamente as professoras resolviam tudo. A professora falou, está falado.” (Professora Guilhermina - SP, 1983, p. 36)

Nesta passagem, a professora testemunha algumas pistas acerca do lugar social que estes “agentes da revolução cultural”⁷ - como os chama Jacques Ozouf (1973, p. 7) - ocupavam nas comunidades nas quais ingressavam. Normalmente, o professorado, considerado como instrumento do projeto de interiorização do Estado, iniciava a carreira em escolas do interior. Nas atribuições, para além dos conteúdos escolares, havia outros conhecimentos que eles detinham e os colocava num lugar que os credenciava para serem requisitados numa série de situações. Suas vidas não se limitavam aos muros escolares. A escola funcionava como espaço irradiador de uma forma “correta” de ser e estar no mundo, um modelo de referência a ser seguido para se alcançar o mundo civilizado e o progresso. Sendo modelo de referência, exigia-se dele um comportamento exemplar, cultivado desde a escola primária, passando pela escola normal e continuando com os profissionais já inseridos nos quadros do magistério. Os comportamentos cultivados são reforçados por expedientes de sedução (ou coerção), acionados pelos Estados e pela comunidade e por eles próprios. Vejamos abaixo como isto poderia acontecer.

Na escola primária:

“Nas escolas que tenho regido – quatro com a actual – observei que dava resultado o emprêgo do «*Cartão de Mérito*» de que junto 4 exemplares, e que eram distribuídos no fim de cada mês, com prudência, critério e delicadeza.

⁷ O autor reporta-se especificamente ao que se viveu na França, no período compreendido entre 1880 e 1914.

Com este prêmiozinho, de minha invenção, consegui resultados surpreendentes, em amor ao estudo, atenção, principalmente, durante as aulas, frequência – condição indispensável para o bom aproveitamento, e ainda no que respeita a comportamento, dentro da escola e fora dela, conseguindo assim que os alunos fossem bem comportados fora da escola e não faltassem às aulas.

Davam melhor resultado que os prêmios recomendados no Regulamento de 19 de Setembro de 1902⁸ – louvor e inscrição no Quadro de Honra – de que usei na primeira escola, porque os pais tomavam também interesse na obtenção de tais cartões.” (Professora Luisa Guedes – Pt, 1922, p. 289)

Na Escola Normal...

“Na escola normal a turma era muito boa. Não era muito grande, éramos poucos, acho que vinte e duas, vinte e três. Quatorze formados com distinção. Nós todos estudávamos. Era uma vontade de estudar, e era por nota. Quem alcançasse quinhentos pontos tinha distinção. E essa turma então, teve umas doze alunas que se formaram com quinhentos pontos. E fui uma delas. Eu também gostava.” (Professora Perpétua - SP, 1983, p. 28)

Em muitos concursos de ingresso, as distinções eram utilizadas como instrumentos de qualificação dos candidatos, assim como o eram para reforçar comportamentos desejados. Conforme previsto na legislação catarinense, “terá especial merecimento o professor que se distinguir não só em instruir, como também em educar seus alunos”⁹. Expedientes desta ordem estimulavam uma atuação na qual, além de instruir, o docente seria qualificado também por educar. O educar estaria intimamente vinculado ao que Norbert Elias chama de processo civilizacional.

A difusão da escola organizada em redes, como se pode verificar na virada do século XIX para o século XX, assegura a esta instituição uma inserção no cotidiano dos lugares mais afastados dos centros urbanos – mas tendo-os sempre como referência – e promete, como bem o demarca Jacques Ozouf, “uma revolução cultural”. Convém notar que o processo de interiorização das escolas não significava garantia de acesso a todos. Estas instituições eram erguidas em lugares-chave do interior e muitas vezes serviam muito mais como pólos irradiadores de uma cultura ou de uma forma civilizada de ser e estar no mundo do que para socializar conteúdos escolares. Mas este limite não é referido nos discursos, tivessem eles origem nos Estados ou nos professores. Longe

⁸ Refere-se à legislação da educação portuguesa.

⁹ Fonte: Santa Catarina, Lei n. 765 (Art. 16), de 17 de setembro de 1907.

disto, os discursos em torno das potencialidades da escola são marcados por certa euforia, destacada nos testemunhos dos professores que falam de si e de seu trabalho com orgulho; reservam pouco espaço para queixas e parecem ter incorporado de tal forma a idéia de “civilizar o povo” que fazem disto um sentido para suas próprias vidas. Como afirma um professor paulista: “Batalhei a boa batalha em prol dos meus irmãos, em prol dos meus colegas, em prol da sociedade” (Professor Thomaz – SP, 1983, p. 14).

A professora Catharina diz:

“..tive muito boa vontade ... fui muito estimada pelos meus ... por todos os meus chefes de ensino, graças a Deus. Ainda existe gente por aí que foram meus escolares. E, quando se referiam a mim, referiam-se sempre com elogio, pela minha boa vontade em servir ao Estado. De servir a minha Pátria, porque estava fazendo benefício. É sempre com saudades que a gente lembra disto, porque eu fiz tudo isso pra beneficiar a minha terra. E assim lutei 30 anos.” (Professora Catharina – SP, 1983, p. 26)

É certo que os discursos aqui tomados como objeto de análise têm lacunas, contradições, mas existem eixos (ou matrizes) sobre os quais sentidos da profissão docente foram desenvolvendo certas constâncias, eixos em geral construídos para além de orientações políticas, da origem social ou da condição econômica. Isto não significa a apologia de um território neutro para a construção destes discursos ou da própria identidade profissional, mas há que se reconhecer a existência de princípios norteadores desta profissão que desafiam o enquadramento clássico de tempo e lugar.

Nos testemunhos de professores – orais ou escritos – descortinam-se novos horizontes que remetem a marcas daquilo que António Nóvoa chama de “sentidos da (ou para a) profissão docente”. No testemunho oral de professores primários com origem política e social diferenciada, Antonio Nóvoa identifica¹⁰ o que mais tarde chama de “sentidos”. Eles teriam como forte núcleo aglutinador o vínculo, que pode ser traduzido por uma espécie de compromisso dos professores com a profissão e seus alunos. Uma passagem do testemunho da professora portuguesa Luísa Guedes expressa um pouco deste comprometimento com o processo de escolarização do alunado. Ela relata:

¹⁰ Este relato me foi feito pessoalmente por António Nóvoa, numa seção de orientação da pesquisa realizada em Portugal.

“Obtive nos anos lectivos de 1906-1907, 1910-1911 e 1918-1919, respectivamente, 29, 21 e 16 aprovações.

E dos 234 alunos que desde o começo da minha vida oficial submeti a exame, nenhum foi reprovado, tal tem sido o cuidado que tenho pôsto na sua habilitação. Neste concelho apenas no ano de 1918-1919 tive a meu cargo uma classe de exames – a 3^a.” (Professora Luisa Guedes – Pt, 1922, p. 292)

É um compromisso que não se encerra nas atividades escolares de sala de aula. O professorado acompanha atentamente o destino escolar e profissional de seus alunos e alunas, realçando um comprometimento que marca de forma expressiva este período. Parece importante assinalar certa diferença entre aprendizagem escolar e processo de escolarização. Arrisca-se aqui o argumento de que os professores do início do século se sentiam mais implicados com toda a escolarização do aluno e não só com a aprendizagem escolar. Em seus testemunhos, eles indicam este compromisso como um núcleo central e, talvez, um dos pilares que dão certa unidade de sentidos a esta profissão: eles se sentiam partícipes de um projeto social mais amplo e, neste espaço, construíram sentidos para si mesmos e para seu trabalho. Comprometiam-se profissionalmente não apenas com a transmissão de conhecimentos escolares, mas com um certo bem-estar geral, a ser alcançado através de uma forma mais civilizada de estar na sociedade. O corpo devia ser tratado, limpo, desverminado; os cabelos e unhas, cortados; bichos de pé, extraídos. Enfim, toda uma assepsia que preparava o corpo para estar na escola. Ao mencionarem experiências desta natureza, os docentes deixam transparecer certo prazer, pela consciência de uma participação ativa num projeto mais amplo, de organização social calcada na ordem, uma ordem que os enredava a eles próprios. A ênfase neste compromisso – é importante realçá-lo desde já – não implica um juízo de descomprometimento do professorado primário ao longo do século. Da mesma forma, não se está em busca de um sentido perdido para retomá-lo de forma descontextualizada e desprovida das marcas de e do tempo. Mas parece pertinente reivindicar um lugar de destaque para este importante eixo de difusão e construção de uma imagem do professorado primário, que lhe outorga um estatuto mais digno do que o atribuído a seus sucessores. Este núcleo que indica uma espécie de eixo ou pólo irradiador no testemunho do professorado, aqui demarcado em torno da idéia de sentidos, não surgiu, obviamente, de forma espontânea. São muitos os aspectos que concorrem para a elaboração do que passou a ser expresso na forma de comprometimento, e naquilo que vai se configurar como sentidos da profissão docente.

Grande parte das crianças ia para a escola desprovida dos elementos básicos à vida em sociedade, ao alcance do sucesso. Segundo muitos testemunhos, elas precisavam da escola para tudo e os pais agradeciam. Nesta relação, fortes vínculos se estabeleciam. Não puramente afetivos, mas de autoridade moral, intelectual e referência afetiva com que as crianças, mesmo antes de entrar na escola, estabelecem com o professorado primário.. Este sujeito, autorizado pelo Estado e pela sociedade (ou por parte significativa desta), é portador de um corpo que ganha formas e expressões “professorais”, corpo que sofre regulação moral e política e que não circula como homem ou mulher sem as marcas do ser professor, ser professora.

Na legislação da época e nos testemunhos de professoras e professores que a viveram, encontram-se pistas para melhor delinear este tipo de compromisso e estes sentidos. Ainda que mais forte nos discursos que nas práticas – embora, paradoxalmente, a prática do período só possa ser analisada a partir de discursos -, cada passo da ação educativa atribuída pelo Estado ao professorado primário era programado. Propõe-se um figurino para o corpo: robusto, jovem, livre de doenças contagiosas ou moléstias repugnantes, sem defeitos físicos que prejudiquem a atuação, apenas para citar alguns itens. Fixam-se modelos de comportamento: moral comprovadamente ilibada, conduta irrepreensível, discrição no vestir e portar-se socialmente. Disciplina-se o comportamento político: a fidelidade ao Estado é um dos requisitos. Este conjunto de aspectos, encarnado num modo singular de ser e estar na profissão do professor do ensino primário na virada do século XIX para o século XX, representa a estratégia do Estado, que instrumentaliza a extensão da escolaridade obrigatória e uma certa expectativa da população para investir num projeto de civilização e progresso.

Este projeto justifica a construção de uma figura pública regulada pelo Estado através de uma série de dispositivos: ênfase em determinados aspectos nos discursos oficiais; elaboração de um aparato legal que, absorvido ou rejeitado, concorre para a demarcação de um espaço social da profissão e de seus sujeitos; organização de um sistema de controle, através da fiscalização direta, ou delegada a representantes políticos locais. Por certo, esta regulação não foi acatada passivamente pelo professorado, mas há aspectos que fogem às leis e se misturam ao imaginário social acerca da profissão, ou migram deste imaginário para as leis: o portar-se publicamente dentro de determinados

parâmetros; estar presente em atividades festivas, religiosas ou políticas da localidade; ser assíduo e pontual ... são algumas das exigências legais que exercem vigilância social e interagem para cunhar sentidos para a profissão docente. Estes elementos, não só como instrumentos legais, mas destacadamente como dispositivos sociais, misturam-se na formação do profissional que vai estabelecer com os alunos o que anteriormente se chamou de comprometimento ou compromisso. Atribui-se a este profissional uma tarefa – a de educar -, que ele assume significando-a com os elementos de que dispõe e com os reforços – positivos ou negativos – que recebe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- ARAÚJO, Helena Costa. **Pioneiras na Educação**: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933. Lisboa: Instituto de Inovação Pedagógica, 2000.
- ARAÚJO, Helena Costa. Precocidade e «Retórica» na Construção da Escola de Massas em Portugal. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 5. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento, 1996: 161-174.
- BOTO, Carlota. Sociedade Portuguesa em Revista: O método da escola e a escola como método no século XIX. **Teias**: Revista da Faculdade de Educação – UERJ. Nº 1 (Jun. 2000). Rio de Janeiro: UERJ – Faculdade de Educação, 2000: 98-110.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs). **Feminização do Magistério**: Vestígios do Passado que Marcam o Presente. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas**: O imaginário da República no Brasil. 12ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CARVALHO, Luís Miguel & CORDEIRO, Jaime. Brasil-Portugal nos Circuitos do Discurso Pedagógico Especializado (1920-1935): Um estudo histórico-comparado de publicações de educação. **Cadernos Prestíge**. N. 9. Lisboa: Educa, 2002.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: Higiene, Moral e Trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista/SP: EDUSF, 1998.

- CATANI, Barbara Denice. **Educadores à Meia-Luz**: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2003.
- CATANI, Denice Barbara. Distâncias, Vizinhanças, Relações: Comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In.: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa, 2000: 143-150.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.
- CORREIA, António Carlos Luz & SILVA, Vera Lucia Gaspar da. A Lei da Escola: Os sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina - Brasil (1880-1920). **Caderno Prestígio**; 16. Lisboa: Educa, 2003.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatórios escolares. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio & CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003: 51-62.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da Sedução**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Cidadãos Analphabetos: Propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 71, novembro de 1989: 5-19.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Velhos Mestres das Novas Escolas**: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo. Relatório de Pesquisa. Centro de Estudos Urbanos e Rurais – CERU -, da Universidade de São Paulo e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 1984.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizacional**: Investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Vol 1: Transformações do Comportamento das Camadas Superiores Seculares do Ocidente. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Para uma História Social do Professorado Primário em Portugal no Século XX**. Uma Grande Família: O Instituto do Professorado Primário Oficial Português. Porto: Universidade do Porto, 2002. (Tese de Doutorado)
- FERNANDES, Rogério. **OS Caminhos do ABC**: Sociedade Portuguesa e Ensino de Primeiras Letras. Porto: Porto Editora, 1994.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras**: Histórias e discursos de um passado presente. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. (Tese de Doutorado)

- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Tempos de Escola:** Fontes para a presença feminina na Educação. São Paulo – século XIX. Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo: Plêiade, 1999.
- LUZ, Maria Antónia dos Santos Barreira. **Imagens de Professores Primários na Literatura Portuguesa:** 1936-1948. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2003. (Dissertação de Mestrado).
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Baú de Memórias, Bastidores de Histórias:** O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.
- MUEL, Francine. Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales.** N° 17/18, nov. 1997: 37-61.
- NAGLE, Jorge. 2ª ed. **Educação e Sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, António. A República e a Escola: Das intenções generosas ao desengano das realidades. **Revista Portuguesa de Educação,** 1 (3). Universidade do Minho, 1988: 29-60.
- NÓVOA, António. **Le Temps des Professeurs:** Analyse socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII^e – XX^e siècle). Volumes I e II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Pedagógica, 1987.
- NÓVOA, António. **Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário:** subsídios para a história docente em Portugal (séculos XVI – XX). Lisboa: Instituto Superior de Educação Física de Lisboa, 1986.
- NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). **A Difusão Mundial da Escola.** Lisboa: Educa, 2000.
- Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo:** Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.
- OZOUF, Jacques. **Nous les maîtres d'école.** Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque, présentées par Jacques Ozouf. Paris: Julliard/Gallimard, 1973.
- OZOUF, Mona. **L'École de la France:** Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement. Paris: Éditions Gallimard, 1984.
- PERRENOUD, Philippe. **Sentido do Trabalho e Trabalho do Sentido na Escola.** Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar. Organizado por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995: 188-198.
- SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Profissão: Professora! In : CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & SILVA; Vera Lucia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do**

Magistério: Vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002: 95-121.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Regulamentos para Instrução: para além do ensino, as condutas Trabalho apresentado no **I Congresso Brasileiro de História da Educação** – Educação no Brasil: História e Historiografia. Grupo: Profissão Docente. Rio de Janeiro, nov. de 2000, publicado em Cd Rom.

SOUSA, Cynthia Pereira de. O Professor na História. In : MAGALHÃES, Justino & ESCOLANO, Agustín (Orgs.). **Os Professores na História**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999: 165-168.

VALLE, Ione Ribeiro. **A Era da Profissionalização:** Formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis/SC: Cidade Futura, 2003.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes de & VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000: 95-134.

VILLELA, Heloisa. A Primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O Passado Sempre Presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

VILLELA PEREIRA, Marcos. **A Estética da Professoralidade:** um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica – Doutorado em Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado)

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. **Com-Ciencia Social**, n. 5, 2001: 27-45.

VINCENT, Guy (Dir.). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.