

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AMÁLIA DIAS

APOSTOLADO CÍVICO E TRABALHADORES DO ENSINO:  
HISTÓRIA DO MAGISTÉRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO  
BRASIL (1931-1946)

ORIENTADORA: CLÁUDIA ALVES

NITERÓI  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

## Dissertação

### **Apostolado Cívico e Trabalhadores do Ensino: história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Alves (UFF)

Niterói, 2008



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Programa de Pós-Graduação em Educação



N.º: 179

Ata da Defesa de Dissertação da  
mestranda **AMÁLIA CRISTINA DIAS DA ROCHA  
BEZERRA**, na forma que se segue:

Aos dezessete dias do mês de março de dois mil e oito, na sala 318 - bloco D da Faculdade de Educação do Campus do Gragoatá, instalou-se a banca examinadora da Dissertação de mestrado em educação de **AMÁLIA CRISTINA DIAS DA ROCHA BEZERRA**, formada pelas seguintes Professoras Doutoradas: **CLÁUDIA MARIA COSTA ALVES DE OLIVEIRA (Presidente – UFF)**, **SÔNIA REGINA DE MENDONÇA (UFF)** e **LIBÂNIA NACIF XAVIER (UFRJ)**. Abertos os trabalhos, a presidente da banca passou a palavra à mestranda para que expusesse oralmente o seu trabalho intitulado “*Apostolado cívico e trabalhadores do ensino: história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1942)*”. Feita a exposição, a presidente da banca passou a palavra aos outros membros para que argüissem a mestranda, para a seguir também comentar o trabalho e as observações feitas pelas professoras que a antecederam. Feitos os comentários e argüições, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

*A dissertação foi aprovada, com distinção e louvor, considerando a originalidade do objeto, a solidez dos seus referenciais teóricos e a convergência da pesquisa documental. Por todos esses fatores a banca recomenda fortemente a publicação do trabalho e a progressão da pós-graduada para estudos em nível de doutorado.*

Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos e eu *Cláudia Maria Costa Alves de Oliveira*, lavrei a ata que vai por mim assinada e pelos membros da banca. Niterói 17 de março de 2008.  
*Cláudia Maria Costa Alves de Oliveira*

*Cláudia Maria Costa Alves de Oliveira*  
CLÁUDIA MARIA COSTA ALVES DE OLIVEIRA (Presidente – UFF)

*Sônia Regina de Mendonça*  
SÔNIA REGINA DE MENDONÇA (UFF)

*Libânia Nacif Xavier*  
LIBÂNIA NACIF XAVIER (UFRJ)

# Agradecimentos

O suporte à pesquisa dispôs do auxílio da agência de fomento CAPES, da qual recebi bolsa desde o início do mestrado até a transição para a Bolsa Nota 10, oferecida pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Em dois anos de mestrado recebi o apoio de muitas pessoas para a realização deste trabalho. Desde a ajuda para a coleta dos dados da pesquisa, pela concessão de máquinas fotográficas, computador portátil, acesso à internet, impressora, até indicações empréstimos e doações de livros, teses, dissertações e envio de artigos; tudo isto me foi oferecido por uma generosa rede de pessoas que, por vezes, sequer me conheciam pessoalmente.

Agradeço aos meus familiares, pela compreensão da importância desta empreitada para mim e das muitas horas de trabalho em que precisei de cafezinhos, lanchinhos e... silêncio.

À professora Cláudia Alves, pela generosidade com que me recebeu no Programa de Pós-graduação da UFF, pela companhia competente que exerceu na orientação deste trabalho e no incentivo às minhas atividades acadêmicas. A todos os colegas do grupo de pesquisa coordenado por Cláudia, minha gratidão pelas importantes contribuições a este estudo que emergiram nas nossas reuniões de trabalho.

Aos professores Giovanni Semeraro, Maria Ciavatta, Osmar Fávero, por terem contribuído na correção minuciosa de trabalhos de fim de curso que contribuíram para a realização desta versão final. Ao professor Osmar, meu sincero agradecimento pela leitura crítica e minuciosa das últimas versões do trabalho.

Nestes agradecimentos, não poderia deixar de fazer referência aos funcionários do NUDOM, pela iniciativa de organizar e preservar o acervo histórico do Colégio Pedro II. Agradeço especialmente à bibliotecária Maria Elisabeth, pela responsabilidade na preservação do acervo e à gentileza da professora Vera Cabana, que além de me acolher na paixão pelo estudo do Colégio Pedro II, me auxiliou na procura, folha por folha, livro por livro, de informações importantes para minha pesquisa.

Aos novos amigos conquistados no mestrado: Carlos Henrique, Márcia, Érika, Rubia, Vilma, pelo apoio mútuo, pela cumplicidade nas vitórias e frustrações compartilhadas. Pelas

caronas, pelas gargalhadas, pelo abrigo, pelas companhias nos congressos e viagens, por terem sido presentes na jornada.

Aos amigos da graduação em História da UFRJ, agora reunidos sob o singelo apelido de “crème de la crème”: Adriano, Aline, Ana Paula, Beto, Carlos, Douglas, Leo, Marcos, Rafael, Ricardo, Sérgio, Valéria, eu apenas quero declarar sempre, que vocês são o que há!!!

Ao meu amor Ilton, a quem todas as declarações públicas são insuficientes para expressar todo meu afeto e a estima que carrego por tudo que vivemos juntos, meus agradecimentos pela cumplicidade, pela serenidade, pelo amor, pelo incentivo e pela confiança, que muitas vezes não encontro em mim. Obrigada!

## Resumo

**Dias, Amália.** Apostolado Cívico e Trabalhadores do Ensino: História do Magistério do ensino Secundário no Brasil (1931-1946). Orientadora: Cláudia Alves, 17/03/2008. Dissertação (Mestrado em Educação). **Campo de Confluência:** Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação; **Linha de Pesquisa :** História Social da Educação. 242 páginas.

Palavras-chave: Profissão Docente; Ensino Secundário; Estado Novo;

A pesquisa que resultou nesta dissertação tomou como objeto o processo de profissionalização do magistério do ensino secundário, no período de 1931 a 1946, abordando-o tanto do ponto de vista da formação do professor para esse nível de ensino, quanto das medidas voltadas para a sua definição como trabalhador. Investigamos as iniciativas de profissionalização do magistério devido à abrangência das iniciativas federais que ambicionavam organizar a educação escolar em todo país em conformidade com o projeto político, econômico e social do Estado. A historiografia situa o significado que a educação assumiu naquele contexto histórico como instrumento do Estado, a serviço da construção de uma idéia de nação.

As iniciativas do Estado para organizar o campo de trabalho e o estatuto profissional do magistério do ensino secundário datam da Reforma de Francisco Campos, em 1931, e se desdobram em diversas frentes de normatização que perpassam todo o período. O Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio atuaram no estatuto profissional, nas condições de formação e seleção, nos contratos de trabalho e na atividade didática e pedagógica do professorado. Por meio das implicações das reformas do ensino secundário sobre a organização do trabalho docente nas escolas, em face 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 do processo de arregimentação do magistério de ensino secundário para educar a juventude sob as diretrizes definidas pelo Estado no pós-1930, sob o eixo “Apostolado Cívico”, apresentamos a investigação sobre os meios pelos quais o Estado procurava determinar um conjunto de saberes e normas de conduta que deveriam orientar a formação do professor e o exercício do magistério. Além das iniciativas em tentar conformar a formação dos docentes e sua prática, com efeitos precisos para o professorado e seu campo de trabalho, é preciso considerar a ampla interferência do Estado na definição das condições de trabalho do magistério. Sob o eixo “Trabalhadores do Ensino”, reunimos a análise a respeito da atuação estatal na configuração do estatuto profissional e econômico dos professores do ensino secundário em face da organização da legislação trabalhista. Abordamos a regulamentação do registro profissional e dos contratos de trabalho com os donos de estabelecimentos privados de ensino. Quanto ao Colégio Pedro II, onde o empregador é mesmo o Estado, examinamos aspectos da seleção dos docentes daquela instituição.

O modelo de análise da profissão docente de Antonio Nóvoa e a teoria do Estado Ampliado de Antonio Gramsci foram confrontados com a pesquisa documental realizada em acervos escolares, arquivos privados e legislação pertinente, à luz do levantamento bibliográfico consoante ao tema e ao recorte temporal proposto.

# Abstract

## Civic Apostolate and Teaching Workers: The History of Secondary Learning Magistry in Brasil ( 1931 – 1946 )

The research which led to this dissertation had the process of the secondary learning professionalization magistry as a goal, in the period from 1931 to 1946, explaining the point of view from the teacher's graduation for this learning level, as the goals directed to its definition as a worker. We checked the initiatives of the professionalization magistry due to the federal including initiatives which wanted to organize the school education countrywide in the agreement with the politic, social and economical project of the state. The historiography speaks about the meaning which the education assumed in that historic setting, as a tool of the state in behalf of the nation' s idea construction.

The state's initiatives to organize the place of work and the professional magistry statute of secondary learning dates back to the reform of Franscico Campos in 1931, and develops in several ways of normatizations which go through all this period. The education and health's ministries, and the work, industry and trade ministries worked in the professional statute, with selection and the reform of those conditions, in the hiring and in the didatic and pedagogical activities. Because of the secondary learning reform implications about the school work, in social and political functions related to secondary learning, and for all the conceptions about the magistry, we tried to know the social statute of the teaching profession. In the process of growing secondary learning of the magistry to teach youth under state directions after 1930, under the point of view “Civic Apostolate” we can show the investigations by which the state could lead a group of knowledgement and behavior that should have guided the teacher in their job about magistry. However, the initiatives of trying to conform the teacher's background with the good effects on their job performace, it was necessary to consider all the state interference in the magistry conditions of working. Under the point “teaching workers” we got an analysis of the economical and professional statute of secondary learning teachers' in the process of working organizations. We spoke about regularization of the professional registry and the contracts with private school owners. About Pedro II school, whose the owner is the state, we checked aspects in the teacher' s selections of that institution.

The model analysis of the teaching profession of Antonio Nóvoa and the state teory of Antonio Gramsci were confronted with a research of school documents, private files, in way of bringing up biography to this analysed theme.



# Lista de Tabelas

Quadro 1. Registro de Professores no Colégio Pedro II.....45

Quadro 2. Currículo do Curso Fundamental do Ensino Secundário, conforme estabelecido pela Reforma Francisco Campos.....79

Quadro 3. Currículo do Curso Complementar do Ensino Secundário, conforme estabelecido pela Reforma Francisco Campos.....79

Quadro 4. Currículo do Curso Ginásial, primeiro ciclo do Ensino Secundário, conforme estabelecido pela Reforma Capanema..... 89

Quadro 5. Currículo do Curso Colegial, segundo ciclo do Ensino Secundário, conforme estabelecido pela Reforma Capanema.....89

Quadro 6. Matrículas no Colégio Pedro II..... 203

# Lista de Siglas

<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DASP</b>	Departamento Administrativo do Serviço Público
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
<b>MES</b>	Ministério da Educação e Saúde
<b>MESP</b>	Ministério da Educação e Saúde Pública
<b>MTIC</b>	Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
<b>NUDOM</b>	Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

# Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I.....	22
Apostolado Cívico: a configuração de um corpo de saberes e técnicas e de um conjunto de normas e valores.....	22
CAPÍTULO 1.....	26
O Registro de Professores, a formação e a funcionarização do magistério.....	26
A Reforma Francisco Campos e o Registro de Professores.....	26
O Registro de Professores e a organização sindical.....	30
Registro Provisório e o Registro Definitivo.....	33
O Registro de Professores no Colégio Pedro II.....	44
CAPÍTULO 2.....	47
2. A formação no ensino superior: Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Faculdade Nacional de Filosofia.....	47
A Instituição prevista em 1931.....	48
Projetos em disputa e concepções sobre formação do magistério: a Faculdade Nacional de Filosofia e a Universidade do Distrito Federal.....	51
Entre o bacharelado e a licenciatura: a formação do professor na Faculdade Nacional de Filosofia.....	59
Modelos de formação dos profissionais da educação: o curso de Pedagogia e a formação do professor do ensino primário.....	68
CAPÍTULO 3.....	75
Mediações do Estado na atividade docente: a organização do ensino secundário e a função social e política do magistério.....	75
As Reformas do Ensino Secundário (1931-1942).....	77
Programas de ensino: negociações e conflitos entre o Ministério da Educação e a Congregação do Colégio Pedro II.....	96
O apostolado cívico no Colégio Pedro II.....	105
Formas de Inspeção no Colégio Pedro II.....	116
Apostolado cívico, Estado e hegemonia: a conformação do estatuto social do magistério.....	127
PARTE II.....	136
Trabalhadores do Ensino: a habilitação profissional e o estatuto socioeconômico do magistério.....	136
CAPÍTULO 4.....	140
Estado, Trabalho e Educação (1930-1945).....	140
CAPÍTULO 5.....	146
O Magistério do ensino particular: contratos de trabalho e registro profissional.....	146
“Remuneração condigna” e a Habilitação Profissional do Magistério.....	160
CAPÍTULO 6.....	182
Quando o Estado é o empregador: estatuto profissional no Colégio Pedro II.....	182
Professores catedráticos: concursos para o magistério oficial.....	185
Professores contratados: o magistério entre a oferta e a demanda por ensino secundário.....	201
Entre catedráticos e professores contratados: nota sobre os docentes livres.....	211
CONCLUSÃO.....	214
REFERÊNCIAS.....	220
Anexo.....	240



# INTRODUÇÃO

“O historiador vai construindo o seu campo de significado ao transitar por um circuito múltiplo de instituições, tradições teóricas, fontes e produtos, num esforço contínuo através do qual não só constitui as próprias fontes e resultados de pesquisa, mas estabelece estratégias e práticas interpretativas”

Clarice Nunes

Meu envolvimento com pesquisa foi resultado do bacharelado em história da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no qual encontrei o suporte teórico e metodológico para a formação inicial do historiador. No entanto, a área de pesquisa a qual me dedico, a História da Educação, conheci somente quando iniciei o curso de licenciatura na mesma instituição.

Foram as aparentes distâncias entre a história da educação e os cursos de história que me trouxeram ao mestrado em educação. O aprofundamento do conhecimento acerca da constituição do campo da história da educação evidenciou a afinidade de meus interesses de pesquisa com os programas de pós-graduação em educação.

Desde a graduação desenvolvi pesquisas de iniciação científica e a monografia de conclusão de curso em temas de história da educação, apesar da escassez de interlocutores nos cursos de história. A bolsa de Iniciação Científica me levou a conhecer a recente temática da história da profissão docente e as amplas frentes de questões por investigar.

Na monografia, realizei um trabalho a respeito da organização do ensino profissional no Estado Novo, que demonstrou a validade de estudar aquele período, tanto pelos conteúdos históricos, quanto pela necessidade de revisar a historiografia da educação, bastante marcada por uma visão limitada do funcionamento do Estado autoritário além de uma certa deferência ao Movimento da Escola Nova que deu pouco espaço a pesquisas referentes à história da educação durante o Estado Novo.

Ambos trabalhos foram permeados pela intenção de estudar, numa abordagem histórica, as relações entre sociedade, educação e Estado. Foi a interseção destes dois trabalhos que resultaram no objeto de pesquisa que agora contemplo no mestrado.

Até a década de 1930, não existiam políticas públicas de abrangência nacional para formação profissional do magistério do ensino secundário nem exigência legal a ser cumprida por aqueles que exercessem o ofício de ensinar neste ramo de ensino<sup>1</sup>. Lecionavam pessoas egressas de outras profissões, como militares, membros de irmandades e congregações religiosas, bacharéis de escolas de ensino superior, 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, homoganeamente, a todo território nacional. Paula Vicentini e Rosario Lugli (2005) situam a Reforma Francisco Campos como o início do processo de delimitação do espaço profissional do magistério de ensino secundário no Brasil

Os trabalhos relativos à história da profissão docente destacam a importância da atuação do Estado no processo de profissionalização do magistério (NÓVOA, 1991). 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. Com base nos apontamentos de Nóvoa (1991) de que a profissionalização da atividade docente não se produz apenas de forma endógena, pois concorrem para a profissionalização as mediações exercidas pelo Estado, propomos a investigação, numa perspectiva histórica, das iniciativas governamentais de profissionalização do magistério de ensino secundário nos anos de 1930 e 1940, sob dois eixos de investigação.

O primeiro eixo, que corresponde à Parte I deste trabalho, teve como objetivo identificar e analisar as principais ações do Ministério da Educação e Saúde destinadas a informar, moldar e orientar a formação e a prática educativa dos professores do ensino secundário do Colégio Pedro II e do Magistério particular; São as mediações que atingem principalmente a formação intelectual do professor e a prática pedagógica no exercício da função. Trata-se da delimitação de um conjunto de saberes, técnicas, valores e normas de conduta que passaram a ser exigidos daqueles que exercem o ofício ou pretendem exercê-lo.

Designei este eixo da pesquisa de “Apostolado Cívico”, e nele abordo os desdobramentos da regulamentação do Registro de Professores, criado em 1931; a

---

<sup>1</sup> 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.

normatização da formação do professorado em instituição específica no ensino superior, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras; descrevo como as Reformas do Ensino Secundário de 1931 e 1942 portavam dispositivos que, ainda que não se referissem à profissão de professor, instituíam diretrizes para a organização das instituições escolares, de seus currículos e atividades, com repercussões sobre a prática docente.

Em função do empenho das agências do governo, sobretudo dos órgãos ligados ao Ministério da Educação e Saúde, em exercer maior direção na organização do sistema escolar de ensino, examino os conflitos intra-estatais entre a Congregação do Colégio Pedro II e o Ministério da Educação na disputa pela elaboração dos programas de ensino do ensino secundário, que deveriam vigorar em todos os estabelecimentos. Verifiquei que houve perda desta prerrogativa por parte da Congregação do Colégio Pedro II, com repercussões sobre as competências deste corpo docente de organizar o próprio trabalho.

Como síntese destas frentes de investigação, busco refletir como o conjunto das temáticas enfatizadas é representativo da intervenção das agências estatais na conformação da profissão docente. Ao conhecer os interesses do governo nesta empreitada, refletimos sobre a importância da função social e política do professorado naquele contexto histórico e 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. Sustento que o grupo representado por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema procurava conformar a profissão docente nos termos do “Apostolado Cívico”, procurando conquistar, primeiramente, a adesão do professorado aos valores que pautavam o projeto de governo, para engajá-los na transmissão destes valores junto à juventude escolarizada.

O segundo eixo de investigação, que corresponde à Parte II deste trabalho, teve como objetivo identificar e analisar as principais ações do governo federal destinadas à definir o estatuto profissional e econômico do magistério do ensino secundário do Colégio Pedro II e do Magistério particular. Neste domínio, os trabalhadores do magistério foram tocados pela legislação trabalhista, pelos incentivos governamentais à sindicalização, pelas políticas de previdência e assistência social, pela criação da carteira profissional, assim como a regulamentação dos contratos de trabalho. Trata-se de examinar de que forma as normatizações acerca do estatuto profissional, os critérios para ingresso na profissão, regulamentação da jornada de trabalho e remuneração, enfim, de como os direitos e deveres

de empregadores e contratados contribuíram para a sistematização de um estatuto profissional para a categoria. Denominei este eixo da pesquisa de “Trabalhadores do Ensino”.

Investiguei os embates entre representantes do magistério, dos donos de estabelecimentos de ensino e entre agências estatais pela definição dos rumos da regulamentação dos contratos de trabalho do magistério de ensino particular, com a instituição do registro profissional do professorado no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Procurei avaliar a inserção do magistério na categoria de “trabalhadores do ensino” em face do contexto histórico de organização das relações trabalhistas e da valorização da profissionalização docente no campo educacional no país, e dos significados e relações assumidos pelos temas trabalho e educação.

Como foi distinta a mediação das agências estatais e dos sujeitos coletivos organizados na regulamentação das políticas de profissionalização do magistério particular e do magistério público, examino também, no Colégio Pedro II, a organização das jornadas de trabalho e das formas de seleção do corpo docente do Colégio. Novamente observo como o corpo docente congregado travou embates com setores do governo para manter sua competência de selecionar o quadro de professores da instituição.

Optamos por descrever sucintamente, aqui, os assuntos abrangidos pelo objeto de pesquisa porque, na organização da narrativa, desenvolvemos no início das Partes I e II um texto introdutório que retoma os principais aspectos do que se pretendeu investigar, as hipóteses de trabalho e o referencial teórico.

Os dois eixos sobre profissionalização que focalizo neste trabalho foram contemplados pela ação estatal durante o governo de Getúlio Vargas, desde a Revolução de 1930 até o Estado Novo, e promoveram transformações importantes que justificam tomar este período como marco na história da profissionalização do magistério do ensino secundário no Brasil.

É na interseção destes dois eixos que reside nossa questão central: analisar as relações entre o estatuto profissional, exercício do magistério e a conformação do campo educacional, mediadas pelo Estado. Acredito ser pertinente desenvolver estes objetivos tendo em perspectiva examinar 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. Procurei identificar e comparar interesses, conflitos e convergências suscitados entre diferentes grupos sociais, em função de perspectivas, interesses e projetos diferentes para o campo educacional e para a sociedade, enfatizando as



implicações destas concepções para a profissionalização do magistério de ensino secundário.

Pretendia me ater às iniciativas governamentais na profissionalização docente durante o Estado Novo, a fim de favorecer a pesquisa com a bagagem de leituras e análises que havia desenvolvido para a monografia de conclusão de curso. Foi uma postura pragmática, alimentada pela aflição que os curtos prazos para a realização do mestrado vêm impondo aos projetos de pesquisa.

Contudo, a ambientação com a temática me remetia constantemente à Reforma Francisco Campos de 1931. Percebemos que aquele era o marco de todos os desdobramentos posteriores acerca da história da profissionalização do docente do ensino secundário. Ademais, num segundo momento, o aprofundamento da pesquisa, a lida com as fontes e com a bibliografia, levou-me a estender este período até 1946, tanto porque vários aspectos da temática se desdobravam sobre este ano, quanto pela intenção de saber as reações, as recomposições de forças, após o fim institucional do Estado Novo em 1945, dos grupos que foram afetados pelas iniciativas governamentais dos anos de 1930 e 1940, como a Congregação do Colégio Pedro II. Foi neste movimento, que não estava previamente determinado, que erguemos a periodização da temática entre 1931 e 1946.

Divisas temporais flexíveis não devem ser entendidas como busca de “origens” do objeto estudado, mas permitem lembrar que os recortes são metodologias a que o historiador precisa recorrer e que não necessariamente correspondem à fronteiras existentes na experiência dos sujeitos e da história, enquanto totalidade complexa e dinâmica (NUNES, 2005). Contudo, os marcos temporais da pesquisa revelam *os limites e alcances do que se quer enxergar* e por isto, tem estreitas relações com o marco teórico do trabalho, com os objetivos da pesquisa.

Logo, ao identificar e examinar a mediação do Estado em medidas que repercutiam ou incidiam diretamente sobre o magistério de ensino secundário, não estamos entendendo o Estado como um ente homogêneo que paira sobre a sociedade apática e dita os parâmetros da profissionalização via legislação. A partir do referencial teórico de Antonio Gramsci, e de diversos estudos iluminados por este referencial (PRESTES; MENDONÇA; 2005; 2006) é que 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. É na

correlação de forças entre estes grupos e agências que se configura o Estado.

Esta posição interpretativa está atrelada à concepção do Estado enquanto relação social, complexa. Assim, as políticas públicas, expressas em legislação, atuação de órgãos estatais, etc. não são imposições do Estado, num sentido restrito. Buscamos nomear os sujeitos, organizados coletivamente, que atuaram na definição de diretrizes para a profissionalização docente e, investigar como, envolvidos em conflitos e negociações, buscavam fazer prevalecer suas aspirações na correlação de forças entre os diversos grupos envolvidos no processo.

É importante conhecer e informar o lugar social, o contexto histórico, as peculiaridades da forma de escrita, a condição de produção textual do autor, do qual emergiram as concepções que colaboram na construção do referencial teórico da pesquisa. Antonio Gramsci foi um autor que dialogou com o pensamento marxista e para o qual também logrou contribuições importantes, tanto em sua ação como militante na Itália quanto em sua elaboração teórica. Gramsci teve Lênin como principal interlocutor, mas as apropriações que fez de Lênin implicaram também em novos desenvolvimentos da teoria marxista.

Suas reflexões se debruçaram sobre a natureza do Estado e sua resistência em perecer, face ao projeto socialista, nas sociedades de países capitalistas desenvolvidos, que Gramsci identificou como “ocidentais”. Seus esforços intelectuais em aprofundar a análise da função da cultura e da especificidade do Estado deveu-se à busca por uma nova via de revolução socialista – posto que o modelo soviético/leninista de revolução não lograra se difundir no ocidente – e, também, pelo esforço em estabelecer um diálogo para compreender as transformações do período entre guerras e da ascensão de regimes totalitários na Europa. Seu pensamento foi produzido para a ação, visando à implantação do socialismo.

Compreendendo que a formulação de “hipóteses” depende bastante das escolhas em matéria de teoria (CARDOSO, 1981, p. 76), entendo que as reflexões de Antonio Gramsci sobre Estado, intelectuais, cultura, sociedade civil e hegemonia me ofereceram recursos para compreender a natureza do Estado Novo no Brasil, suas relações com os diversos grupos sociais existentes no período, as funções desenvolvidas pelos intelectuais, o campo educacional. Considero estas questões fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa que quer investigar como o Estado, através de seus mecanismos coercitivos e articuladores de consenso, interagiu na profissionalização do magistério de ensino secundário. No entanto, a

leitura de Gramsci não foi resultado da busca numa prateleira de teóricos disponíveis e aceitáveis pelos modismos acadêmicos e editoriais, apenas para cumprir a tarefa exigida nos trabalhos acadêmicos de se utilizar um referencial teórico que acomode os objetivos da pesquisa.

Certamente, a escolha é feita dentro de um campo cultural, intelectual e editorial já posto. Mas é também dentro do debate em voga sobre a crise de paradigmas que buscamos “tomar partido” de uma maneira de se conceber a atividade científica, o ofício do historiador, a prática profissional e a própria vida. Porém, é necessário afirmar que a aproximação com uma perspectiva teórica, uma maneira de se conceber a história e o ofício do historiador não deve servir de pretexto a isolacionismos e nem à negligência a outros campos e especialidades da história (BARROS, 2004).

Gramsci observava que a definição do Estado enquanto braço armado da burguesia não era suficiente ao Estado no ocidente, porque, devido à formação social daquelas sociedades, havia uma pluralidade de interesses e concepções de mundo de distintas frações de classe, organizadas coletivamente no que ele redefiniu como sociedade civil, que não poderia ser, somente coercitivamente, controlada pelo Estado num sentido restrito de “braço armado”. Antes de recorrer à coerção, o Estado é expressão da correlação de forças entre diversos grupos sociais, de diversos projetos em disputa, que se valem da cultura como forma de captar a adesão ativa dos governados a uma diretriz, ao projeto de sociedade de uma fração de classe, que se pretende impregnar nos outros setores da sociedade.

Sustento que o caráter centralizador que caracterizou a política estatal no pós-1930, ao dispor acerca da regulamentação da profissão e intervir na atividade pedagógica, fomentou tensões, conflitos, movimentos de adesão ou repulsa que agiram significativamente na profissionalização do ofício de magistério, como parte da construção de um perfil de Estado, posto em marcha naquela conjuntura. O Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) atuaram no estatuto profissional, nas condições de formação, de seleção, de carreira, de salário, além da própria atividade didática e pedagógica do magistério do ensino secundário. Por outro lado, Sindicatos de Professores, Sindicatos de Estabelecimentos de Ensino, a Congregação do Colégio Pedro II e alguns agentes individuais da sociedade civil influíram nesse processo, com maior ou menor poder de intervenção – de acordo com os interesses representados – e da forma histórica que se configurava naquele momento. Da tensão posta na relação entre esses diversos agentes emerge o formato de

profissionalização do magistério do ensino secundário, como parte de um desenho de Estado que se estabeleceu no período.

Neste trabalho me detenho na história da profissionalização dos professores do ensino secundário, devido à importância que este ramo do ensino assumiu no projeto educacional do Estado e pela crescente oferta e demanda social por ingresso neste nível do ensino que se observa naquele contexto histórico. Constatei, ainda, no levantamento bibliográfico a profusão de estudos sobre a profissionalização do professor primário, a recorrência de trabalhos sobre a feminização do magistério, a formação dos professores em escolas normais e experiências de formação no ensino superior que contrastam com a pouca recorrência de estudos sobre a profissionalização dos professores do ensino secundário.

Segundo Paula Vicentini e Rosario Lugli (2005), é nos desdobramentos da criação de instituição própria à formação do professor secundário, nos anos de 1930, que esse segmento do magistério passa a construir uma identidade própria, até então muito atrelada aos professores primários. Nesse sentido, estou interessada em identificar e analisar as implicações sobre o estatuto profissional dos professores do ensino secundário em face da ação estatal nas áreas do trabalho e educação nos anos 1930 e 1940 e, assim, contribuir nos estudos sobre a história do magistério de ensino secundário.

Por meio das políticas públicas de regulamentação da profissão nos anos de 1930 e 1940, examino as estratégias do governo para colocar os docentes sob a tutela estatal, processo que conferiu aos docentes um novo estatuto sócio-profissional. Nesta mesma perspectiva, identifico também as implicações do crescimento da atuação das agências de governo na organização do ensino sobre o Colégio Pedro II e seu corpo docente, instituição modelo de ensino secundário e de tutela do governo federal.

Há uma observação importante a fazer no que diz respeito à expressão *ensino secundário*, posto que o desenvolvimento da pesquisa se situa entre duas reformas deste ramo do ensino, a Reforma Francisco Campos, de 1931, e a Reforma Capanema, como ficou conhecida a reforma consubstanciada num conjunto de Leis Orgânicas, que se iniciam com a do ensino secundário de 1942. 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 de 1942 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*.

Ademais, a partir da Reforma Capanema os estabelecimentos de ensino secundário eram designados de ginásios, quando ofereciam o primeiro ciclo do ensino, e de colégios, os que ofereciam os cursos dos dois ciclos do ensino secundário. Foi também esta reforma que instituiu o curso secundário como um dos ramos do ensino médio, que compreendia ainda o ensino industrial, o agrícola, o comercial e o ensino normal.

Em função dos objetivos já enunciados e da delimitação do objeto e do referencial teórico, trato agora das fontes de pesquisa. Afinal, é o contorno teórico que informa a maneira como o historiador vai abordar as fontes, quais serão privilegiadas, como serão trabalhadas. A concepção do ofício do historiador e a prática com as fontes devem se articular, beneficiando-se a pesquisa desta mediação, que além de influenciar o trabalho nos arquivos, deve se expressar na elaboração textual. Mas não é suficiente localizá-las, é preciso desnaturalizar seu uso, pois a eleição das fontes já consiste numa questão de método (NUNES, 2005). Portanto, ao tratar de questões pertinentes às fontes, estou também tratando da metodologia que viabiliza o trabalho.

A fim de não dissociar a articulação teórico-empírica, optei por manter o tratamento metodológico das fontes no interior do corpo do texto, junto das análises, e aponto aqui apenas alguns passos que organizaram nosso trabalho.

Compartilhando da análise de Gramsci sobre o Estado Ampliado, ainda que não tenha conseguido apreender toda a complexidade do pensamento deste autor, noto que ele oferece um entendimento acerca da natureza do Estado e de seu funcionamento que me permitiu examinar os conflitos intra-estatais apontados pelas fontes, a participação desigual dos representantes do magistério, dos donos de estabelecimentos de ensino, da Congregação do Colégio Pedro II, de representantes dos interesses católicos em educação e de ícones do movimento escolanovista, na composição, na adesão e resistência quanto aos aspectos que pautavam a profissionalização docente.

Desta forma, a metodologia de pesquisa esteve atenta a observar, na lida com as fontes, como eram produzidas e negociadas as políticas públicas destinadas à profissionalização do magistério. Mais do que identificar estas políticas, de que pouco se conhecia antes do desenvolvimento da pesquisa, eu pretendia evidenciar os movimentos, os interesses, os sujeitos envolvidos no processo de elaboração de um referencial normativo para a profissão docente. Por isto, além de levantar a legislação pertinente ao tema, pretendi

conhecer a ante-sala desta legislação, ou seja, o trabalho das comissões instituídas para elaborar os anteprojetos de lei.

Ao tentar identificar as políticas públicas de profissionalização docente me deparei com os compêndios de legislação. Por vezes, foi a menção nas fontes de alguns decretos e portarias que conduziram à sua busca. O acervo disponível no site do Senado agilizou o trabalho de pesquisa e diminuiu os custos de tempo com idas a bibliotecas, consultas a volumosos compêndios e custos de reprodução. Ter à disposição, arquivados no computador, os textos integrais dos diversos decretos, portarias, instruções etc. me possibilitou consultar repetidas vezes, conforme a necessidade, a legislação pertinente, assim como confrontá-la com outras fontes.

Utilizei também Internet para realizar o levantamento bibliográfico. Percorri acervos de bibliotecas, como as da UFRJ, da UFF e UERJ, a fim de agilizar o trabalho de pesquisa, pois quando chegava às bibliotecas, já possuía a notação e disponibilidade do que pretendia consultar, tirar cópias, levar emprestado. Costumo também consultar a bibliografia utilizada pelos autores que tratam de temáticas afins. Assim, a própria bibliografia inicial fornece alguns parâmetros para a continuação do levantamento.

No Portal de Periódicos da CAPES vasculhei diversas publicações da área, onde encontrei revistas, dossiês, resenhas e artigos pertinentes. No Portal Domínio Público localizei referências de teses e dissertações sobre o tema. Duas referências que encontrei eram de trabalhos de pesquisadores da Bahia e Mato Grosso, que, após contato por e-mail, foram muito solícitos em me enviar os textos. Dispus, ainda, para compor o acervo bibliográfico, de doações, dicas, orientações de alunos, professores, e do acervo de amigos. Os sites de Programas de Pós Graduação, principalmente em Educação ou História, também permitiram conhecer a produção de linhas de pesquisa afins e das revistas eletrônicas.

Os Anais de Congressos e cadernos de resumos, como os Congressos nacionais da Sociedade Brasileira de História da Educação, do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, de Encontros regionais e nacionais da [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação](#) (ANPEd), da Associação Nacional de História (ANPUH) e de eventos, encontros e seminários serviram para identificar a produção recente sobre a história da profissão docente e das abordagens teórico-metodológicas que alimentam as diversas pesquisas em história da educação. A apresentação de trabalhos em alguns destes eventos também favoreceram a organização de dados que emergiam da pesquisas nos acervos e do

estudo da bibliografia, na sistematização do referencial teórico, na apresentação de relatos parciais dos rumos do trabalho.

Sessões de comunicações, mesas-redondas, conferências e palestras assistidas também contribuíram no diálogo com pesquisadores, na troca de impressões e relatos de pesquisa, no esclarecimento de dúvidas, na elaboração de idéias. Nesse sentido, contribuíram também as reuniões da Linha de Pesquisa História Social da Educação, ligada ao campo Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação deste Programa, em que usufruí da leitura atenta e das observações do grupo sobre os textos que produzi sobre o tema, desde o exame de projeto até esta versão. Quantas vezes me flagrei elaborando, na conversa com os colegas do Grupo, explicações e soluções que ainda não me haviam ocorrido...E de quantas reuniões saí com novas dúvidas, reflexões e indicações de leitura...

Os recursos da informática também reordenaram nossa metodologia de trabalho nos arquivos. No Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), fotografei todas as Atas da Congregação do período de pesquisa. Assim, me desvencilhei dos horários de funcionamento do Arquivo, do tempo desperdiçado entre idas e vindas ao acervo e organizei o trabalho em jornadas mais flexíveis, e por muitas vezes mais longas, como madrugadas e fins de semana... Ademais, dispor dos textos integrais das Atas foi muito mais produtivo do que escrever aqueles resumos apressados, que por vezes, o pesquisador precisa realizar quando está nos arquivos. Produzi, inicialmente, um inventário com os principais temas recorrentes nas atas, que serviu de fio condutor da pesquisa. Posteriormente, voltava às atas e aprofundava a análise dos aspectos iam sendo eleitos para compor a pesquisa.

Essa mesma metodologia já não foi possível nos acervos investigados no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ) e no Setor de Periódicos da Biblioteca Nacional. A partir da Base Accessus do CPDOC selecionei os acervos e materiais que seriam consultados. O volume do material implicou a eleição dos conteúdos indispensáveis e, à medida que conseguia cobrir estes itens, outros entravam na consulta. Por meio do computador portátil produzi resumos e inventários do que identificava como importante e reproduzi integralmente, por meio de cópia impressa na máquina de microfilmes, alguns documentos que precisaria consultar recorrentemente, como os relatórios das comissões que elaboraram anteprojetos de lei afetos à profissão docente.

Os levantamentos e algumas consultas realizadas no APERJ e na Biblioteca Nacional

não foram inseridos neste trabalho, tanto porque ponderei que não haveria tempo suficiente para a consulta a estes acervos, quanto porque sua exclusão não comprometeria o encaminhamento do trabalho.

Durante todo o processo de pesquisa e elaboração da dissertação, entendo que compete ao pesquisador estar sempre atento ao caráter provisório das hipóteses que orientam a construção de uma versão explicativa do objeto em estudo, além da necessidade de estar determinado a colocá-las à prova. Ao construir uma explicação que explore ao máximo as possibilidades explicativas que o fenômeno estudado comporta, tentei não somente dissertar sobre os resultados obtidos, mas desenvolver a capacidade de crítica e elaboração teórica (RIBEIRO, 2004: 94).

Ademais, estudar a história da profissão docente do magistério do ensino secundário, nível de ensino atualmente correspondente ao que hoje denominamos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, me instiga compreender o estatuto atual da profissão que escolhi exercer, cotidianamente interpelada por grandes dificuldades que perpassam as relações entre os professores, as escolas e a sociedade brasileira.



## PARTE I

### **Apostolado Cívico: a configuração de um corpo de saberes e técnicas e de um conjunto de normas e valores**

“É evidente que, tal seja a espécie de ensino, assim se exigirão, em seus agentes, requisitos diversos de qualificação. Ela dependerá da fixação *dos objetivos do próprio ensino, condições de idade dos alunos, de tipos de organização de estabelecimentos, dos períodos de trabalho, além de outras.* (grifos do autor). Tais condições exigem a consideração de aspectos de cultura geral, de aspectos de preparação ou de cultura estritamente técnico-pedagógica, e dos aspectos gerais ou particulares de ordem pública que o exercício do magistério, como profissão, possa envolver”.<sup>2</sup>

“Trabalhadores intelectuais de todo o país, especialmente aqueles que se consagram ao grave ofício de educar, devem ter, neste momento, os olhos e o coração voltados para o Brasil, procurando compreender as exigências duras do presente e correndo a oferecer a vocação, o esforço e o sacrifício à maior das empresas, de que a salvação nacional depende, e que é a salvação completa da infância e da juventude.”<sup>3</sup>

Conforme o modelo teórico de análise da história da profissão docente proposto por António Nóvoa, há duas dimensões que delimitam a conformação da profissão docente como um campo específico de atuação profissional: a configuração de um *corpo de saberes e técnicas* e um *conjunto de normas e valores* (NÓVOA, 1999, p.16).

A primeira dimensão é relativa aos processos de organização dos saberes necessários ao exercício da função docente e à medida que este processo se complexifica, o ofício docente deixa de ser uma atividade secundária e torna-se a ocupação principal de um grupo especializado nos conteúdos de ensino, concepções pedagógicas e didáticas que caracterizam o ofício. Nos anos de 1930, no Brasil, surgem as primeiras instituições de formação de professores para o ensino secundário.<sup>4</sup> Entendemos que este é um aspecto importante da história da profissão docente dos professores de ensino secundário, posto que a criação de

---

<sup>2</sup> FGV, CPDOC. Lourenço Filho, Contribuições referentes a “qualificação do professor”, 17/03/1939: GC g 1937.07.13, r. 48.

<sup>3</sup> Discurso do Ministro Gustavo Capanema pelo 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.

<sup>4</sup> Em analogia com a organização atual do sistema escolar, o Ensino Secundário correspondia nos anos de 1930 e 1940 ao que hoje conhecemos como terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ou ainda, 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

instituições específicas para a formação é uma das faces do processo de profissionalização do magistério.

A fundação de instituições próprias para a formação do professor secundário nos anos 1930 foi intrinsecamente relacionada a outra iniciativa estatal na regulamentação da profissão, qual seja, o estabelecimento de um suporte legal ao exercício da profissão com a instituição do Registro de Professores. Como veremos neste trabalho, 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.

O Estado atuou no enquadramento do exercício da profissão, definindo um *corpo de saberes e técnicas* mas também procurou conformar um sistema normativo e de valores que deveriam inspirar a atuação dos docentes. Analisando o processo de profissionalização docente em Portugal, António Nóvoa explica que a primazia do Estado na organização da profissão, ao buscar tornar os docentes funcionários do Estado, manteve os princípios de conduta, as motivações, as normas e os valores preconizados pela Igreja (1991, p.119).

Em face do processo de arregimentação do magistério de ensino secundário para educar a juventude sob as diretrizes definidas pelo Estado no pós-1930, das adesões, resistências e tensões a ele impostas, investigamos também nesta primeira parte da pesquisa o *conjunto de normas e valores* que orientavam as concepções sobre o magistério do ensino secundário nos anos de 1930 e 1940. Por meio das implicações das Reformas do ensino secundário sobre a organização do trabalho docente nas escolas, em face das funções sociais e políticas atribuídas ao ensino secundário e pelas concepções veiculadas acerca do magistério, buscamos conhecer o estatuto social da profissão naquele contexto histórico.

A importância conferida à educação pelo Estado esteve imbricada com os projetos e disputas pela construção da hegemonia de um grupo sobre a direção da sociedade, afinal o poder não se exerce apenas pela coerção, mas também se apóia: “no controle das instituições que conferem sentido: aquelas que definem e justificam o indivíduo, ensinam-no a pensar de certa maneira e não de outra, indicam-lhe os valores que deve compartilhar, as aspirações permitidas e as fobias imprescindíveis” (ACANDA, 2006, p.176). A escola é uma destas instituições que “sempre foram objetivos do poder, que tentou instrumentalizá-los em benefício próprio” (idem, ibidem). No pós-1930 os professores são convocados a exercer suas funções intelectuais na arregimentação da juventude, via educação escolar, ao projeto econômico, político e ideológico estatal. Assim, sob o referencial teórico de Antonio Gramsci,

especificamente em seus desdobramentos sobre os conceitos de Estado Ampliado, correlações de força e hegemonia, procuramos examinar os significados e os interesses que configuravam os saberes e técnicas e o conjunto de normas e valores que compunham as políticas de profissionalização do magistério do ensino secundário.

Procuramos demonstrar a complementaridade entre diversas políticas destinadas à profissionalização do magistério, ou que, indiretamente, repercutiam sobre o ofício de professor e identificar as concepções de mundo, os interesses, os conflitos e as correlações de força que consubstanciaram o processo histórico de criação destas iniciativas. Isto porque, o entendimento de Estado na conceituação de Antonio Gramsci, como estamos compartilhando, implica em analisar o Estado como relação social, dinâmica e complexa. Portanto, e 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 configuram o Estado no pós-1930.

Nas comemorações do centenário de fundação do Colégio Pedro II, ressaltamos, no discurso do Ministro da Educação, sua preocupação com a preparação dos professores, “trabalhadores intelectuais”. Advertia que as leis, instalações adequadas e alunos “devotados” não produziram os efeitos esperados “se o professor for incapaz ou desidiioso. É do mau professor principalmente que vem o mau ensino”.<sup>5</sup>

Nesta mesma ocasião em que discursou Gustavo Capanema, 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 inabalável nos grandes destinos do Brasil.<sup>6</sup>

Nesta fala de Getúlio Vargas tomamos por hipótese encontrar a síntese da função de um conjunto de ações destinada a regular os saberes e as condutas do magistério, tanto na formação do magistério quanto na prática pedagógica dos docentes. Trata-se da delimitação

---

<sup>5</sup> Discurso do Ministro Gustavo Capanema pelo 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.

<sup>6</sup> Idem, p.37-38, grifos nossos.

de um conjunto de saberes específicos e normas de conduta que são exigidos daqueles que exercem o ofício ou pretendem exercê-lo. Nas citações que iniciam esta primeira parte, encontramos na fala de Lourenço Filho, o apontamento para a reflexão sobre o conjunto de saberes e técnicas que conformam a qualificação profissional do magistério, enquanto Gustavo Capanema refere-se às normas de conduta e aos valores que, segundo ele, deviam pautar a ação do magistério.

Sob o eixo “Apostolado Cívico” pretendemos investigar os meios pelos quais o Estado procurava determinar um conjunto de saberes, técnicas e normas de conduta que deveriam orientar a formação a professor e o exercício do magistério, ou seja, as mediações que atingem simultaneamente a formação inicial e o exercício da função.

A identificação entre a função social do magistério com o apostolado, remete a influência das congregações religiosas na profissão docente. Na produção brasileira, diversos estudos apontam a permanência desta relação em diferentes períodos históricos (Cf. MAGALDI; 2006; 2007; NARCIZO, 2006; FERREIRA, 2002; NADAI, 1991).

Nesta seção, buscamos sustentar que, mesmo no momento de início de profissionalização do magistério de ensino secundário no Brasil (VICENTINI; LUGLI; 2005), a concepção de magistério como sacerdócio subsistiu nas políticas de profissionalização do magistério no pós-1930. Contudo, o termo “cívico” e o significado específico de que se revestiu, caracterizou a concepção dos setores entrincheirados na sociedade política sobre a função social e política do magistério, em face de seu projeto de conquistar o consenso ativo dos dominados.

A expressão “Apostolado Cívico” é tomada tanto como característica do perfil das políticas de profissionalização do professorado, portanto, da concepção de profissionalização que prevaleceu nas disputas sobre os rumos da profissionalização, quanto das relações interações entre sociedade política e sociedade civil. Se o apostolado já era uma concepção bastante difundida, mesmo nos meios que defendiam a profissionalização do magistério – em bases científicas –, seu revestimento com o civismo, tem imbricações com os valores e comportamentos que o Estado buscava incutir na sociedade.

## CAPÍTULO 1

### **O Registro de Professores, a formação e a funcionarização do magistério**

#### A Reforma Francisco Campos e o Registro de Professores

Entre as primeiras medidas do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP)<sup>7</sup> criado no Governo Provisório, localizamos a Reforma Francisco Campos de 1931, que ficou conhecida pelo nome do titular da pasta. Por meio de uma série de decretos, esta reforma pretendeu lançar diretrizes para a educação escolar de ensino secundário e superior em todo país.

A Reforma Francisco Campos tornou regular o curso secundário, isto é, a frequência regular aos cursos seriados foi postulada como obrigatória para os candidatos ao ingresso, mediante vestibulares, no ensino superior. Outra orientação importante recaiu sobre a política de equiparação do ensino privado ao ensino público, alinhavada desde a Primeira República. Antes, a equiparação das escolas era vinculada aos exames oficiais controlados pela União, para o acesso ao ensino superior, ou seja, a equiparação das escolas privadas estava sujeita à existência de escolas públicas onde seus alunos prestariam “exames oficiais” (ROCHA, 2000).

A nova Reforma extinguiu a prestação destes exames para efeito de reconhecimento das instituições de iniciativa particular e organizou um novo modelo federal de regulamentação, fiscalização e orientação pedagógica nas escolas equiparadas. Marlos Rocha sustenta que esta política de equiparações fomentou a expansão da rede de escolas particulares, enquanto o poder público mantinha limitada a expansão e manutenção da rede pública de ensino secundário, pela ausência de investimentos. Este referencial normativo instituído em 1931 se mantém até 1945 (ROCHA, 2000, p. 38). 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 no predomínio da oferta de ensino secundário pela iniciativa privada, o que é um fator a considerar na expansão deste ensino nos anos 1930 e 1940 (idem, p. 118).

---

<sup>7</sup> BRASIL. Decreto n. 19.518, de 22 de dezembro de 1931. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

As mudanças ocorridas favoreceram a diminuição do caráter liberal do magistério do ensino secundário, posto que o fim progressivo do regime de exames parcelados que caracterizava, até então, o curso secundário, implicou na queda da demanda por aulas particulares e a política de equiparação do ensino privado ao público fomentou a expansão da rede escolar de ensino, sobretudo particular, o que tornou os professores “mais dependentes de seus empregos” (COELHO, 1988, p.13).

No momento de reestruturação da atividade produtiva do país e dada a finalidade de formar quadros para “grandes setores da atividade nacional” a Reforma Francisco Campos explicitou a intenção das autoridades públicas de organizar uniformemente o ensino secundário. Em face desta intenção, a Reforma Francisco Campos determinou que as escolas mantidas por particulares ou associações, governos estaduais ou municipais, fossem autorizadas a expedir certificados de valor oficial aos alunos, mediante solicitação ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que faria verificar por inspeção do Departamento Nacional de Ensino a observância de exigências previstas na mesma lei.<sup>8</sup>

Os “requisitos mínimos” exigidos para a inspeção dos estabelecimentos de ensino expressavam a intenção do Ministério de Educação em padronizar desde a estrutura física do edifício escolar, suas instalações e condições de funcionamento até os materiais didáticos utilizados por disciplina e a qualificação do corpo docente, que deveria ser inscrito no Registro de Professores. O atendimento destas condições colocava o estabelecimento sob inspeção preliminar de dois anos, após os quais poderia ser prorrogada ou concedida a inspeção permanente.

Junto às exigências para a inspeção federal nas escolas foi criado o Registro de Professores, por disciplina lecionada, no Departamento Nacional de Ensino. Ressaltamos que a exigência do registro não se limitou aos docentes das escolas que requeressem inspeção, pois era também destinado aos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos oficiais, equiparados ou sob inspeção preliminar. Com a criação do Registro de Professores, a reforma iniciou a regulamentação, pelo Estado, do exercício do magistério no ensino secundário nos anos de 1930.

De acordo com a Reforma Francisco Campos, nos seis meses seguintes, os professores que requeressem, poderiam obter um registro provisório. As exigências consistiam em provar a identidade; idoneidade moral; certidão de idade; certidão de aprovação em instituto

---

<sup>8</sup> 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](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

legalmente reconhecido de ensino secundário ou superior (do país ou estrangeiro) nas disciplinas pretendidas para inscrição ou “qualquer” título idôneo a juízo de uma comissão nomeada pelo MESP; quaisquer títulos ou diplomas científicos, bem como exemplares de trabalhos publicados; comprovação de exercício regular de magistério pelo menos durante dois anos<sup>9</sup>

A Reforma Francisco Campos previa a criação de instituição própria à formação do professor do ensino secundário, que deveria ser feita no ensino superior, pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como veremos com maior atenção na seqüência deste trabalho. Após a instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e enquanto não houvesse diplomados, seriam, além destes requisitos, exigidos certificados de aprovação obtidos nessa faculdade, em exames das disciplinas para as quais a inscrição fosse requerida, e ainda, de Pedagogia Geral e de Metodologia das mesmas disciplinas. Por isto, até o funcionamento da Faculdade, os professores obteriam somente um registro provisório. Após dois anos de diplomados os primeiros alunos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o registro seria concedido apenas mediante apresentação de diploma da mesma faculdade.<sup>10</sup>

Optamos por apresentar o Registro de Professores como parte da configuração de um conjunto de saberes e técnicas que incidiram sobre a profissionalização do professorado porque ele foi criado atrelado à instituição da formação do professor em curso específico, no ensino superior. O Registro de Professores subordinou ao MESP a habilitação provisória dos docentes em exercício e determinou a forma como dali em diante deveriam ser habilitados permanentemente os professores para o ensino secundário, no ensino superior e numa faculdade específica, de Educação, Ciências e Letras. Contudo, a interferência do Estado sobre o estatuto da categoria, instituindo a observância de certos critérios para a obtenção do registro, o que consistiu numa licença para exercer o ofício, colaborou também para lhes assegurar um novo estatuto sócio-profissional.

Paula Vicentini e Rosario Lugli (2005) identificam a criação de instituição própria para a formação e a criação do Registro de Professores em 1931 como o primeiro momento característico da delimitação de um campo de atuação profissional específico para o magistério de ensino secundário.

Na análise de Ricardo Coelho (1988), as exigências estabelecidas pela Reforma Francisco Campos não dificultaram o acesso à profissão. As prescrições para obtenção do

---

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> Idem.

registro provisório foram mantidas em novembro de 1931, quando foi prorrogado o prazo para requisição de registro e outros itens foram incorporados como válidos para atestar habilitação no exercício do magistério.<sup>11</sup>

Não houve oposição dos representantes dos donos dos estabelecimentos de ensino privado ao Registro de Professores. Através de memorial entregue ao Ministro Francisco Campos, eles se expressaram favoráveis ao Registro de Professores, embora tenham criticado a exigência de certificado oficial, sugerindo a aceitação de outros títulos, a fim de não impedir o exercício do magistério por sacerdotes, autodidatas, e outros sem certificado oficial, o que poderia reduzir a oferta de mão de obra nas escolas (COELHO, 1988, p.65).

A legislação não era efetivamente restritiva e capaz de alterar o mercado de trabalho, posto que aceitava vagos “títulos idôneos” como comprovantes. O Conselho Nacional de Educação concedia registro em até seis disciplinas, ou seja, um único professor poderia atuar em diversas áreas do ensino. Assim, segundo Ricardo Coelho, a questão do registro nos anos de 1930 tornou-se tema restrito ao âmbito das relações entre os professores e o Estado (idem, p.66).

É justamente esta nuance da criação do Registro de Professores que nos interessa abordar. Decidimos conhecer as imbricações deste Registro para a história do magistério do ensino secundário no Brasil. De acordo com António Nóvoa a criação dessa licença é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, porque contribui para a definição de um perfil de competências técnicas que servirá de base ao recrutamento de professores (1999, p.17). Esta não foi a primeira vez que se esboçou uma experiência desse tipo no Brasil já que, desde a colônia, havia práticas de concessão pelo Estado de licenças para ensinar (SILVA, 2000; SCHUELER, 1997; 2002).

Pela criação do Registro, o Estado instituiu procedimentos de habilitação e critérios para o ingresso na carreira. O Registro de Professores conferiu legitimação oficial à atividade docente e abarcava os saberes e técnicas exigidos do professor e, ao mesmo tempo, delimitava quem poderia ou não exercer o ofício e tornava o magistério de ensino secundário domínio de investimento de um grupo social específico e autônomo, cada vez mais definido e enquadrado (NÓVOA, 1991).

---

<sup>11</sup> BRASIL. Decreto n. 20.630, de 9 de novembro de 1931. “Modifica as condições para o registro provisório de professores, e dá outras providências.” Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.



## O Registro de Professores e a organização sindical

Entre as repercussões da criação do Registro de Professores no Distrito Federal ressaltamos a organização da categoria em sindicato. No Distrito Federal, ainda que 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 como o Centro de Professores do Ensino Técnico Secundário e a Associação dos Professores Primários do Distrito Federal (COELHO, 1988, p. 192).

A assembléia de fundação do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (31 de maio de 1931) proclamou como de grande utilidade o recém-instituído Registro de Professores no Departamento Nacional do Ensino. Segundo a Imprensa que noticiou o evento, foi em vista da criação do registro que o “professorado reconheceu a conveniência e oportunidade de instituir o sindicato da classe” (Diário de Notícias, 1931 apud Coelho, 1988, p.67). Certamente outros fatores favoreceram a organização do sindicato, mas atenta-se aqui para a função da legislação na construção de práticas sociais. Os professores deliberaram que o sindicato deveria ser formado por membros que atendessem às exigências para concessão do registro.

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

Antônio Nóvoa situa o associativismo como um dos aspectos indicadores da maturidade do processo de profissionalização, porque indica a gestação de um espírito de corpus, de identidade entre os que praticam o mesmo ofício. O associativismo dos docentes transforma a unidade extrínseca do corpo profissional imposta pelo Estado em “unidade intrínseca, construída sobre a base de uma solidariedade profissional e da defesa de interesses comuns” (1991, p.128).

Os professores se organizaram na forma sindical em consonância com a política social do Governo Provisório que instituiu a lei de sindicalização em 1931. Embora não tornasse a

sindicalização dos trabalhadores compulsória, a filiação era indispensável para o acesso do trabalhador aos direitos sancionados pela legislação social, na fórmula de que “quem tem ofício, tem benefício” (GOMES, 2005a, p.179). O Registro de Professores, o respaldo oficial e os benefícios da nova política social foram elementos que contribuíram para adesão dos professores ao sindicato. Entre as atividades do primeiro ano de funcionamento do sindicato assinalamos o preparo de um anteprojeto de regulamentação da profissão (COELHO, 1988).

Certamente os professores já haviam experimentado outras formas de associativismo que não necessariamente se limitaram à forma sindical de organização. Nos anos de 1920 existia a Confederação do Professorado Brasileiro, uma associação de professores do ensino secundário, destinada a promover o auxílio entre os associados por meio de pecúlio ou consórcio, mas também portadora de um início de consciência sindical, posto que, de forma vaga, já denunciava a necessidade de valorização do trabalho do professor (idem).

Ademais, de seus quadros saíram membros e líderes tanto do Sindicato de Professores, que foi legalmente reconhecido em 1931, quanto do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino, de inspiração anarquista (idem, p.11). Nesse sentido, nos anos de 1920, a categoria se encontrava ainda numa fase “mutualista” de organização, que “precedeu e favoreceu diretamente o nascimento da organização sindical dos professores do Rio de Janeiro” (idem, p.12).

Em discordância das orientações que predominaram na organização do sindicato fundado em 1931, Hugo Antunes e Candido Jucá Filho, ex-associados da Confederação do Professorado Brasileiro se uniram a José Oiticica, professor do Colégio Pedro II e militante anarquista, para dirigir o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro. Fundado em julho de 1931, o novo organismo se destinava a defender interesses dos trabalhadores da educação e da qualidade do ensino, definindo-se como entidade livre e leiga, sem adoção de credo religioso ou político (idem, p.16).

Mas, sob a influência do anarquismo, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro não organizou a direção da entidade em conformidade com as exigências da nova lei de sindicalização, não obtendo reconhecimento ministerial. A oposição ao Registro de Professores no Departamento Nacional de Ensino, por parte deste sindicato, e a adesão dos professores ao sindicato oficialmente legalizado contribuíram para o insucesso desta alternativa, que teve curta duração (idem, p.17).

Cumpra-se atentar que a experiência de associativismo que maior espaço alcançou junto à categoria, nos anos de 1930, foi a sindicalização, nos moldes exigidos pelo governo para manter as instituições na legalidade.

O registro e a sindicalização dos docentes são partes dos esforços promovidos pelo Estado no pós-30 em promover ampla legislação social e regulamentar o mercado de trabalho a fim de disciplinarizar a classe trabalhadora. Se o Estado Novo é o auge deste projeto de “invenção do trabalhismo” (GOMES, 2005a), é preciso observar os esforços empreendidos desde 1930. Neste período foram promulgadas parte do referencial normativo que pretendeu regular as relações de trabalho no Brasil, sobre as condições de trabalho de menores e mulheres, os contratos de trabalho (jornadas, remuneração, férias), compensações sociais (previdência e assistência social) até a organização das instituições de enfrentamento dos conflitos de trabalho entre patrões e empregados (Comissões e Juntas de Conciliação, Comissões Coletivas de Trabalho).

É sob essa perspectiva que a pesquisa da história da profissão docente nos anos de 1930 e 1940 precisa investigar as iniciativas do Estado no campo educacional e no campo da legislação social e trabalhista, a fim de notar as repercussões sobre a profissionalização da categoria, como veremos na segunda seção deste trabalho.

Mas é necessário também considerar a autonomia relativa do Estado e situar a atuação dos docentes neste processo, o lugar que estes sujeitos ocupam nas relações sociais e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social (NÓVOA, 1991, p.123).

Como veremos a seguir, os representantes do professorado atuaram, por meio da burocracia estatal e organizados na forma sindical, na configuração das políticas de profissionalização docente. O professorado se mobilizou pela extensão do registro permanente a todos os professores em exercício.

Ricardo Coelho observa que a lei de sindicalização, embora delimitasse os contornos do movimento sindical e limitasse sua autonomia, oferecia em contrapartida o acesso aos órgãos da burocracia estatal, por meio dos quais os trabalhadores poderiam, e de fato o fizeram, exigir a fiscalização de seus direitos e o atendimento de suas demandas salariais e trabalhistas, geralmente negadas pelo patronato, daí a importância de recorrer ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio às Juntas de Conciliação e Julgamento.

Assim, “organização e regulamentação profissional apareciam, então, como duas faces da mesma necessidade de se valorizar o trabalho do professor” (COELHO, 1988, p.14). Nesse

sentido, o registro delimitava a categoria profissional e sua organização, assim como o sindicato, embora não haja indícios, segundo Ricardo Coelho, de que este início de organização corporativa tenha restringido a oferta de mão de obra, dado o reconhecimento tanto por parte do Sindicato dos Professores quanto do patronato, da abundância de candidatos ao exercício do magistério na década de trinta.

## Registro Provisório e o Registro Definitivo

Embora o Sindicato dos Professores do Distrito Federal manifestasse apoio ao Registro de Professores, foi deliberado na assembléia de fundação do Sindicato que se fizesse a redação de um memorial a ser encaminhado ao Ministro da Educação, Francisco Campos, para solicitar que, em vez de provisório, fosse concedido o registro definitivo aos professores em exercício que atendessem às condições exigidas para obtenção do registro provisório.

Pela legislação em vigor, para obter o registro definitivo os professores “provisórios” deveriam apresentar documentação comprobatória e prestar exames de habilitação perante comissão da futura Faculdade de Educação, nas disciplinas em que estivessem registrados e de Pedagogia.<sup>12</sup> No entanto, a legislação indicava a posterior regulamentação deste dispositivo, que não havia sido implementado porque a Faculdade de Educação, Ciências e Letras também não estava em funcionamento.

Ou seja, a proposta dos professores tornava desnecessária a prestação de exames de suficiência perante bancas, após a instalação da Faculdade de Educação, como previa a legislação no caso de concessão do registro permanente para os professores em exercício não diplomados pela Faculdade de Educação.

A partir daquele memorial, iniciava-se uma longa trajetória do Sindicato de Professores do Distrito Federal pela concessão do registro permanente aos professores em exercício. E esta não foi uma bandeira apenas deste Sindicato, porque houve também manifestações de outros sindicatos do país pela mesma causa.<sup>13</sup>

Notamos que os prazos para requerimento de registro provisório eram continuamente prorrogados. Talvez essa não tenha sido a intenção inicial do governo, mas inferimos que

---

<sup>12</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 21.241, de 4 de abril de 1932 “Última Lei do Ensino Secundário. Novos Programas organizados pelo Departamento Nacional do Ensino para admissão à 1ª série do curso secundário. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 08/10/2007.

<sup>13</sup> FGV, CPDOC.GC g 1937.07.13, r. 48., f. 046-393.

tenha ocorrido em função do processo de organização e funcionamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Em 1935, voltou-se a efetuar o registro provisório através de comissão com poderes para aceitar “títulos idôneos”, fórmula que havia sido abandonada em novembro de 1931.<sup>14</sup> Segundo Ricardo Coelho (1988) esta iniciativa pretendia tornar ainda mais fácil e rápido o acesso ao registro, aumentando o número de professores habilitados. Interessante notar que apesar de os critérios estabelecidos para a concessão do registro não serem restritivos, do total de 5491 requerimentos pedidos em todo o país, nos anos 1931 e 1932, apenas 1825 haviam sido deferidos em 1933 (idem, p.71).<sup>15</sup>

A concessão de registros provisórios foi suspensa por ocasião da inauguração da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, destinada à formação de professores para o ensino secundário e o ensino normal no ensino superior.<sup>16</sup> As normas de organização da nova instituição exigiam que, a partir de janeiro de 1943, para o preenchimento de cargo ou função do magistério secundário ou normal, seria necessária a licenciatura, em consonância com o previsto na reforma de 1931.

Segundo Lourenço Filho, o diretor do Departamento Nacional de Ensino suspendeu o registro em 1939 por “ter verificado que as condições até então exigidas não eram suficientes a uma perfeita qualificação do professor, mesmo para registro provisório”.<sup>17</sup>

Lourenço Filho avaliava os resultados alcançados pela instituição do Registro de Professores. Em razão da Faculdade de Educação não ter entrado em funcionamento, perdurou o registro provisório dos professores e, com base em dados da inscrição dos professores, concluía que as condições estabelecidas para o registro “não estariam correspondendo às necessidades de boa qualificação” porque os requisitos exigidos permitiam facilmente a qualificação dos professores para o registro provisório. Condenando esta situação, Lourenço Filho assegurava que “é evidente que, qualquer que seja a solução, a

---

<sup>14</sup> BRASIL. Instruções de 18 de julho de 1935 para o Registro de Professores na Diretoria Nacional de Educação. In: BICUDO, Joaquim de Campos. *O Ensino Secundário no Brasil e sua atual legislação*. São Paulo, 1942.

<sup>15</sup> Ricardo Coelho apresenta estes números a partir de um Relatório do Ministério da Educação e Saúde de 1932. Porém um documento de autoria de Lourenço Filho em 1939 apresenta cifras diferentes sobre a marcha do registro de professores secundário. Conforme este documento, entre 1931 e 1939 haviam sido concedidos 24.737 registros para o curso fundamental e 1.345 para os professores do curso complementar. FGV, CPDOC. Lourenço Filho, Contribuições referentes a “qualificação do professor”, 17/03/1939: GC g 1937.07.13, r. 48.

<sup>16</sup> BRASIL. Portaria n. 7 de 10 de janeiro de 1939. Portaria n. 20 de 12 de janeiro de 1939 In: BICUDO, Joaquim de Campos. *O Ensino Secundário no Brasil e sua atual legislação*. São Paulo, 1942.

<sup>17</sup> Lourenço Filho, Contribuições referentes a “qualificação do professor”, 17/03/1939: GC g 1937.07.13, r. 48.

qualificação normal do professor secundário será a de sua formação nas faculdades de Educação, filosofia, ciências e letras”.<sup>18</sup>

No entanto, em março de 1941<sup>19</sup>, o registro provisório foi reaberto até que fosse estabelecido o registro definitivo. Isto porque, ainda que no Rio de Janeiro não houvesse escassez de licenciados, a situação era diferente em outras regiões do país.

Em junho de 1941, foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação o anteprojeto que regulamentaria, por decreto, o registro definitivo (idem, p.75). Os professores sem licenciatura deveriam se submeter a provas de habilitação em exames de suficiência perante a Faculdade Nacional de Filosofia, institutos congêneres ou bancas do Departamento Nacional de Educação.<sup>20</sup> Foram determinadas algumas condições em que os professores não precisariam prestar os exames.

Não seriam submetidos a exames apenas os professores que se acomodassem a uma das seguintes condições: possuir diploma de formação de professor para o ensino secundário; comprovar aprovação em concurso para docência em instituição oficial ou equiparada; diploma de curso superior que abarcasse disciplinas pretendidas a docência; diploma expedido por seminário maior reconhecido por autoridade religiosa competente; prova de exercício no magistério por dois anos no mínimo, em estabelecimento de ensino secundário ou comercial de educação pública; prova de idade mínima de 45 anos, tendo então que posteriormente ser habilitado em prova de títulos a ser regulamentada pelo Departamento Nacional de Educação.

A análise dos critérios estabelecidos permite inferir que poucos professores seriam beneficiados (idem), o que demonstra a intenção das autoridades educacionais de avaliar o maior número possível de professores com registro provisório, a fim de cumprir os objetivos da reforma de 1931.

Porém, continuou-se a expedir legislação sobre o registro provisório. Em fins de 1942 foi prorrogado o prazo que restringia o exercício do magistério à condição de licenciado até o final de 1943 e posteriormente até 1945. Em concurso ocorrido em 1944, em Niterói, para professores do ensino secundário não foi exigida a comprovação de diploma de Faculdade de Filosofia (idem, p.73).

---

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> BRASIL. Decreto-lei n 3.085 de 3 de março de 1941 “Dispõe Sobre o Registro de Professores no Ministério da Educação e Saúde e no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

<sup>20</sup> Pela Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937 o Departamento Nacional do Ensino passou a denominar-se Departamento Nacional de Educação. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

A Reforma do Ensino Secundário de 1942, elaborada sob a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde (MES),<sup>21</sup> distinguiu os estabelecimentos do ensino secundário em dois tipos. Os estabelecimentos mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e autorizados pelo Governo Federal, seriam os estabelecimentos equiparados. Os estabelecimentos de ensino secundário, mantidos pelos Municípios, por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, autorizados pelo Governo Federal, constituiriam os reconhecidos. Ambos os tipos de estabelecimentos seriam submetidos à inspeção do Ministério da Educação.

Ao tratar da constituição do corpo docente dos estabelecimentos de ensino secundário, a Reforma Capanema, como ficou conhecida a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, instituiu a observância da “conveniente formação” do professor em cursos de ensino superior.

Os cargos efetivos de professor em estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados deveriam ser providos por concurso, enquanto o magistério nos estabelecimentos reconhecidos demandava previamente a inscrição no Registro de Professores do Ministério da Educação, “mediante prova de habilitação”.<sup>22</sup> Verifica-se, assim, a resistência do Ministério da Educação em extinguir a avaliação dos professores para a obtenção do registro definitivo.

A postura do Sindicato dos Professores mantinha-se contrária à necessidade dos exames de suficiência para obtenção do registro permanente, alegando, nas palavras do Presidente da entidade:

a prova de suficiência (...) em nada contribuirá para a formação dos ‘verdadeiros didatas’ porque a inclinação ao magistério, a compreensão dos problemas do ensino e a personalidade dos mestres não se adquirem com uma simples prova, pois é uma questão que resulta de condições personalíssimas e que deve ser obtida com método e tempo, fatores esses com os quais já contam todos os professores em exercício (1941, Petrónio Mota apud COELHO, 1988, p.77)

Wladimir Villard, eleito Presidente da entidade em 1944, entoava o mesmo discurso de seus antecessores sobre a defesa da concessão do registro permanente aos professores em exercício, combatendo os opositores:

Alegam os que contrariam essa pretensão [efetivação do registro dos professores em exercício] que o curso nas Faculdades de Filosofia dá mais

---

<sup>21</sup> Pela Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937 o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

<sup>22</sup> BRASIL. Decreto-lei n° 4.244, de 09 de abril de 1942. “Lei Orgânica do Ensino Secundário”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

cultura, metodologia e pedagogia ao professor, esquecendo-se, lamentavelmente, de que o auto-didatismo tem produzido ótimos frutos, e há de produzi-los sempre. Auto-didatas (sic) foram e são os professores que lecionam nas nossas Faculdades de Filosofia (1944 apud COELHO, 1988, p. 78).

Segundo os representantes dos professores, a experiência e o autodidatismo seriam critérios suficientes para o exercício da profissão, pelo menos para aqueles que já a exerciam anteriormente à criação do Registro de Professores. É válido ressaltar que, num momento de difusão de estabelecimentos de ensino secundário privado nas regiões economicamente mais desenvolvidas do país, o que concorreu para atrelar o exercício remunerado da profissão às instituições de ensino, os professores se esforçaram em manter a autonomia sobre as condições necessárias ao exercício do magistério.

Paula Vicentini e Rosario Lugli (2005, p.70) analisam que a exigência da licenciatura e a obrigatoriedade do registro junto ao Ministério da Educação, fomentaram na década de 1940 o conflito entre os licenciados pela Faculdade de Educação, e o contingente de professores que, embora profissionais de nível universitário (ou autodidatas), não possuíam a formação específica para lecionar. Outra consequência deste mesmo processo foi o progressivo fechamento do campo a profissionais cujas carreiras universitárias não admitiam a licenciatura, como advogados e engenheiros (idem).

Nesta análise, acompanhamos o pensamento do professor António Nóvoa de que a profissionalização não se produz de forma apenas de forma endógena. São os órgãos da burocracia estatal, principalmente do Ministério da Educação, que procuram determinar um corpo específico de saberes a serem certificados junto aos candidatos ao exercício do magistério, como critério de habilitação, mesmo dos professores que já atuavam quando da intervenção do Estado. O Estado atrelou o exercício da profissão à obtenção do registro de professor e do diploma da Faculdade de Educação, dispôs sobre os currículos, programas de ensino, jornadas e contratos de trabalho em estabelecimentos de ensino público e privado.

Com a instauração do Estado Novo, houve suspensão do funcionamento e da autonomia do poder legislativo, e esta função ficou a cargo do poder executivo. A organização de comissões de estudo para elaboração de anteprojetos de decretos-leis – que, ao invés de serem elaborados e contemplados pelo poder legislativo, seriam então submetidos ao Executivo – tornou-se a principal forma de elaboração da legislação promulgada no Estado Novo, ou, se quisermos ressaltar o caráter autoritário do regime, outorgada.



No entanto, esta forma centralizada e burocrática de funcionamento do Estado não prescindiu da participação de diferentes grupos sociais. O acompanhamento dos trabalhos de diversas comissões instituídas para planejar anteprojetos de legislação pertinente a profissionalização do magistério revelou a composição heterogênea das mesmas, com representantes de diferentes grupos e interesses. É a correlação de forças entre esses grupos, entre negociações e conflitos, que se definiu a configuração das políticas de profissionalização do magistério, como buscaremos mostrar. Assim, ainda que os embates entre estes grupos tenham ocorrido no interior da burocracia estatal, nos degraus da sociedade política, expressavam, também, disputas pela preponderância na direção econômica, social e política da sociedade, sobretudo disputas no terreno do campo educacional, que se tratavam entre os sujeitos coletivos organizados na sociedade civil.

Por meio do envio de memoriais e substitutivos ao Poder Executivo, grupos organizados como o Sindicato de Professores se fizeram ouvir e procuraram intervir na solução de questões de seu interesse.

Em memorial enviado ao Presidente da República, em 1940, encontramos os argumentos do Sindicato dos Professores do Distrito Federal pela defesa da concessão do registro definitivo a todos os professores do magistério particular que só dispunham do registro provisório.<sup>23</sup>

A forma como se apresenta este documento no Arquivo de Gustavo Capanema é sintomática das estratégias de participação da sociedade civil nos rumos das políticas públicas do governo Vargas. O memorial é anexo de um parecer de Abgar Renault, então Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, sobre as reivindicações contidas nele.<sup>24</sup>

O memorial anexado ao parecer de Abgar Renault nos permite conhecer os argumentos dos professores do ensino particular e suas formas de se fazer ouvir pelas autoridades políticas. O parecer sobre o memorial nos faz conhecer as repercussões e as reações desta prática junto ao poder público.

Após uma série de considerações sobre o ofício de magistério e as realizações do governo para regulamentação da profissão e do enaltecimento do Presidente Vargas, o

---

<sup>23</sup> FGV, CPDOC. Memorial do Sindicato de Professores ao Presidente da República, s/d.: GC g 1937.07.13, pasta II, r. 48.

<sup>24</sup> FGV, CPDOC. Abgar Renault. Parecer sobre memorial do Sindicato de Professores, 01/10/1940: GC g 1937.07.13, pasta II, r. 48.

memorial dispôs sobre as reivindicações do magistério particular “que exigem imediatas providências”.<sup>25</sup>

Quanto ao Registro de Professores, o memorial tratava da situação dos professores com registro provisório, que por não terem o registro definitivo, não poderiam requerer junto ao Ministério do Trabalho o Registro Profissional na carteira de trabalho, criado em 1940. Roga-se ao Presidente da República “mandar conceder o registro definitivo a todos professores que comprovem se acharem atualmente no exercício do magistério.”

Os argumentos de defesa desta concessão enfatizavam que se tratava de professores que já exerciam o ofício, muito antes da criação do registro. Desta forma, a exigência de cursar a Faculdade de Educação ou prestar concursos para habilitação consistiam em “alvitres que se ressentem de injustiça e falta de visão incríveis”. Alega-se que seria “impraticável” para os professores freqüentarem cursos de formação no ensino superior, pois isto os afastaria das atividades pelas quais obtinham o sustento de seus familiares. A exigência dos concursos “constituiria flagrante desatenção a quem tantos anos tem dedicado à educação da mocidade do Brasil os melhores esforços.”<sup>26</sup>

Ademais, referiam-se ao processo de regulamentação de outras profissões em que somente se requereu a “simples prática”, exatamente a condição em que se encontravam os professores com registro provisório. O último argumento dos professores para justificar seu pedido junto ao Presidente era que se tratava de uma questão de “direitos adquiridos”.<sup>27</sup>

O parecer de Aogar Renault sustentava a inconveniência de ser concedido registro definitivo aos professores em exercício no magistério, porquanto a forma pela qual foi concedido o registro provisório “não oferecia qualquer segurança quanto à habilitação dos que dele se beneficiaram, tanto que foi suspenso a fim de ser novamente regulamentado”.<sup>28</sup> Aogar Renault nos oferece um dos motivos que permite compreender a extensão da legislação que constamos ter existido sobre as prorrogações e suspensões dos prazos para obtenção do registro provisório. Revela-nos, também, a preocupação com a seleção dos professores que obteriam o registro, pois ampliar as concessões “seria legitimar e perpetuar situação

---

<sup>25</sup> FGV, CPDOC. Memorial do Sindicato de Professores ao Presidente da República, s/d.: GC g 1937.07.13, pasta II, r. 48.

<sup>26</sup> Idem.

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> FGV, CPDOC. Aogar Renault. Parecer sobre memorial do Sindicato de Professores, 01/10/1940: GC g 1937.07.13, pasta II, r. 48.

incompatível com a necessidade imperiosa de apurar a habilitação dos professores de ensino secundário, por forma de elevar-lhes o nível”.<sup>29</sup>

Em 1944, o Sindicato de Professores do Distrito Federal mobilizou-se novamente, entre outras frentes de luta, pela defesa dos professores com registro provisório. As reivindicações da categoria foram expressas na forma de outro memorial entregue ao Presidente da República, em solenidade com cerca de 500 professores e representantes de sindicatos de São Paulo, Rio Grande do Sul, Belo Horizonte, Santos, Campinas, Espírito Santo, Fortaleza e Juiz de Fora.

Em maio de 1945, novo memorial foi enviado ao Ministro da Educação solicitando o registro definitivo para os professores não licenciados registrados sob condição provisória e requerendo igualdade de condições legais com os professores licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia. Representantes dos professores foram novamente recebidos pelo Presidente Getúlio Vargas que se comprometeu em atender às suas reivindicações, mas, três meses depois, a questão em pauta desde 1941 estava ainda sob a apreciação do Ministério da Educação.

Quanto à adesão dos professores ao registro e especialmente da observância de ter o corpo docente registrado – exigência que se fazia dos estabelecimentos de ensino que requeriam licença para funcionar – encontramos novamente Abgar Renault, em 1944, solicitando ao Ministro da Educação, Gustavo Capanema, a manutenção da exigência para o funcionamento de colégios, de possuir professores registrados no segundo ciclo do ensino secundário. O Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação apresentava a manutenção desta exigência alegando que “por muito precário que seja o processo de registro em vigor, é incontestável que as condições para o registro no segundo ciclo são mais severas e supõem um preparo maior e melhor da parte dos candidatos”.<sup>30</sup>

Por esta afirmação, temos indícios dos limites da implementação do processo de Registro de Professores, mas também da insistência de setores do governo em manter estratégias que fomentassem a adesão ao registro. É válido lembrar que este processo começou em 1931, quando da Reforma Francisco Campos e se estendeu, sem soluções definitivas, mesmo após o período autoritário do Estado Novo.

---

<sup>29</sup> Idem.

<sup>30</sup> FGV, CPDOC. Abgar Renault. Ofício ao Ministro da Educação, Gustavo Capanema, 22/11/1944. GC g 1937.07.13, pasta II, r. 48.

A continuidade deste projeto estatal de profissionalização da atividade docente e dos impasses que ele encontrou mediante a resistência sindical explicam a solução definida no Decreto-lei n. 8.777, de 22 de janeiro de 1946,<sup>31</sup> após o fim do Estado Novo.

Esta legislação tornava o exercício do magistério em estabelecimentos de ensino secundário, oficiais ou particulares sob regime de inspeção federal, exclusivo aos professores registrados no Departamento Nacional de Educação. Não seria permitido o exercício do ofício nestes estabelecimentos a professores não registrados.

Para obtenção do registro definitivo, poderiam candidatar-se professores que apresentassem diploma de licenciatura da Faculdade Nacional de Filosofia ou de instituição congênere reconhecida.

Professores que comprovassem habilitação na disciplina em que pretendiam registro em concurso para professor catedrático, adjunto ou docente livre<sup>32</sup> de estabelecimento de ensino superior ou professor catedrático de estabelecimento de ensino secundário, mantido pela União, pelos Estados ou pelo Distrito Federal também seriam admitidos no registro, assim como professores que comprovassem exercício do magistério na Faculdade Nacional de Filosofia, ou estabelecimento a ela equiparado.

Ou seja, os professores que lecionassem no ensino superior disciplinas afins do ensino secundário, assim como professores do ensino secundário de escolas da União, Estados e Distrito Federal seriam admitidos no registro definitivo de professores.

Ademais, os inscritos deveriam apresentar prova de identidade e de idoneidade moral; folha corrida; prova de idade mínima de vinte e um anos; prova de quitação com o serviço militar; atestado de sanidade física e mental, expedido por serviço médico oficial.

Mas, apesar da continuidade do projeto estatal de fazer do Registro de Professores um meio de qualificar os docentes, mediante diversas exigências como a licenciatura, o Registro de Professores para o exercício do magistério no ensino secundário foi concedido a todos os professores que lecionavam a título provisório por não serem licenciados em Faculdade de Filosofia, sem necessidade de qualquer prova ou exame, mediante comprovação do exercício mínimo do magistério por três anos em estabelecimento de ensino de segundo grau<sup>33</sup>, oficial,

---

<sup>31</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 8.777, de 22 de janeiro de 1946. “Dispõe sobre o Registro Definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

<sup>32</sup> A livre docência foi um regime estabelecido como um preparo para o exercício do magistério. Não era considerado nem função ou cargo, mas sim um título conferido aos professores que se submetiam aos concursos para cátedras mas que não haviam sido designados para o cargo.

<sup>33</sup> Conforme denominação usada no texto da lei.

equiparado ou reconhecido, “com eficiência e sem nota que os desabone”.<sup>34</sup> Deve-se lembrar que o projeto inicial do Ministério da Educação era que os professores com título provisório deveriam ser habilitados ao registro definitivo perante exames na Faculdade de Filosofia, nas disciplinas pretendidas, ou conclusão de licenciatura na mesma instituição ou congêneres.

Este dispositivo atendeu a uma bandeira constante do Sindicato de Professores do Distrito Federal, que foi bastante defensor da obtenção do registro definitivo pelos professores em exercício. Porém, há que se apontar a distinção dada pela legislação aos licenciados em faculdades de filosofia, isentos de pagamento da taxa cobrada por disciplina de todos os outros candidatos para emissão do registro.

Outro ponto que merece reflexão sobre a influência do Estado na regulamentação da habilitação para o exercício do magistério é que além de impor o registro do docente, por disciplina, no Departamento Nacional de Educação, instituindo, portanto, uma licença para ensinar, este registro também poderia ser suspenso ou cassado.

O registro poderia ser suspenso temporária ou definitivamente, para um ou mais estabelecimentos de ensino de segundo grau, ou de vez cassado o registro, ao professor “que revelar falta de idoneidade moral, incapacidade técnica ou desídia no cumprimento de seu dever”.<sup>35</sup> A cassação também era prevista, por despacho do diretor do ensino secundário ou do Ministro da Educação e Saúde, caso ocorresse ilegalidade na obtenção do registro. O Estado não apenas instituiu uma licença para ensinar com a criação do registro de professores, mas assegurou-se da possibilidade de suspensão da mesma, o que ampliou a margem de controle sobre o professor, porque a ameaça de cassação poderia se tornar um recurso constante de vigilância e controle.

Nota-se, também, que as exigências até aqui expostas destinavam-se a obtenção do registro para o exercício do magistério no curso ginasial do ensino secundário. Uma vez obtido este registro e atendidas outras exigências, é que o docente poderia lecionar também no ciclo colegial do ensino secundário. Os professores que almejassem lecionar no ciclo colegial,<sup>36</sup> além do primeiro registro, deveriam apresentar “atestado idôneo, que comprove capacidade profissional” firmado por diretor, ou diretores, de estabelecimentos de ensino secundário, oficiais ou reconhecidos, onde o professor houvesse exercido o magistério por

---

<sup>34</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 8.777, de 22 de janeiro de 1946. “Dispõe sobre o Registro Definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

<sup>35</sup> Idem.

<sup>36</sup> A Reforma do Ensino Secundário de 1942 denominou o primeiro ciclo do ensino secundário de *curso ginasial*, e o segundo ciclo de *curso colegial*.

cinco anos no mínimo. Esse atestado seria ainda verificado a partir dos relatórios do inspetor federal do estabelecimento.

Também eram aptos a solicitar o registro para o ensino no curso colegial os portadores do registro para o curso ginásial, concluintes de curso superior em estabelecimento idôneo, onde tenha havido o ensino da disciplina, e aprovados em exame final da disciplina ou disciplinas em que pretendesse registro, prestado em estabelecimento de ensino superior julgado idôneo pelo Departamento Nacional de Educação. Observa-se aqui a intenção de que os professores do curso colegial tivessem passagem pelo ensino superior, mesmo que não fosse por faculdades de filosofia.<sup>37</sup>

Mesmo após o Estado Novo, a legislação indicava uma realidade em que coexistiam professores com e sem diploma de Faculdade de Filosofia, e admitia a permanência desta condição ainda por muito tempo em diversas regiões do país. As Instruções de 1946 advertiam que a admissão, no registro, de pessoas que comprovassem habilitação em concurso para o ensino superior seria aceita somente enquanto não houvesse licenciados suficientes nas faculdades de filosofia para atender às necessidades do ensino secundário. Previa também concessão de registro para pessoas submetidas a exames de suficiência perante faculdades de filosofia para lecionar em regiões onde não houvesse professores diplomados por faculdades de filosofia ou regiões com número insuficiente destes professores, tendo o registro validade local.

Com a intenção de extinguir o registro provisório, as instruções sobre o registro definitivo estabeleceram o prazo de três anos para cancelamento dos registros provisórios dos professores que não requeressem o registro definitivo ou não obtivessem a concessão.

---

<sup>37</sup> BRASIL. Portaria n. 127, de 18 de fevereiro de 1946. Instruções de registro definitivo de professores de ensino secundário. Diretoria do Ensino Secundário. In: NÓBREGA, Vandick Londres. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Vol. I, Rio de Janeiro, p.490-491.

## O Registro de Professores no Colégio Pedro II

O Registro de Professores era facultado aos professores e docentes livres de institutos superiores de ensino, federais ou equiparados, aos docentes livres e professores do Colégio Pedro II e aos professores de estabelecimentos de ensino secundário equiparados nas disciplinas afins às que eram habilitados. Ou seja, os professores em exercício nestes cargos não precisavam solicitar o registro nas disciplinas que já lecionavam nestas escolas, tendo sido considerados habilitados ao cargo. Nas normas sobre o ensino secundário que possuem capítulos específicos sobre o corpo docente do Colégio Pedro II, sua composição e formas de admissão, não há referência ao Registro de Professores.

Como os professores catedráticos foram isentos de requerer o Registro de Professores, não é estranho que este assunto não conste nas Atas da Congregação de 1929 a 1946. A isenção da obrigatoriedade do registro aos professores catedráticos e docentes livres do Colégio reflete a diferenciação que se fazia destes docentes no conjunto do magistério de ensino secundário. O cargo que ocupavam, por aprovação em concurso, já os havia conferido a habilitação para o exercício da profissão.

No entanto, há no arquivo de Gustavo Capanema uma fonte importante que aborda o Registro de Professores no Colégio Pedro II. Em relatório secreto intitulado “O Colégio Pedro II”, Jurandir Lodi, encarregado pelo Ministro Capanema de secretamente investigar as condições de ensino no Colégio Pedro II, enviou ao Ministro da Educação os resultados de seu trabalho, sem disto dar participação ao diretor e ao corpo docente do Colégio.

Ao verificar o Registro de Professores do Colégio Pedro II, Jurandir Lodi, membro do gabinete ministerial de Gustavo Capanema, se deteve nos professores suplementares, já que aos professores catedráticos e docentes livres era facultado o registro nas disciplinas em já fossem habilitados no Colégio. Jurandir Lodi criticava as exigências da lei, pois avalia que a documentação exigida era precária, “quase que ao alcance de quem jamais lidou com as cousas do ensino e assim inexplicavelmente mantida até hoje”.<sup>38</sup>

O relator levantava a existência de 218 cargos em turmas suplementares no Colégio Pedro II. Há nomes de professores que se repetem porque há suplementares que lecionam mais de uma disciplina, e são repetidos na lista para que o relator informe se houve o registro em todas as disciplinas lecionadas.

---

<sup>38</sup> FGV, CPDOC. Jurandir Lodi. O Colégio Pedro II, [1940]: GC g 1935.10.18/1, r. 36.

Dos números dos professores suplementares e de quantos deles tinham solicitado o registro no Departamento Nacional de Ensino, temos o seguinte quadro:

<b>Disciplina</b>	<b>Registrados</b>	<b>Sem registro</b>	<b>Não soube Informar</b>	<b>Total de professores suplementares</b>
Português	13	22		35
Francês	15	22	2	39
Inglês	14	17	1	32
Latim	2	2		4
Matemática	7	11	2	20
Geografia	6	13		19
Desenho	2	9		11
Química	0	0	8	8
Ciências Físicas e Naturais	5	11		16
História Natural	4	2		6
História da Civilização	7	11	1	19
Física	2	5	1	8
Cosmografia	0	1		1
<b>TOTAL</b>	<b>77</b>	<b>126</b>	<b>15</b>	<b>218</b>

Quadro 1.Registro de Professores no Colégio Pedro II.  
Fonte: Jurandir Lodi. O Colégio Pedro II, GC g 1935.10.18/1, r. 36.

Na análise dos dados fornecidos, entre os professores do quadro suplementar do Colégio Pedro II, 35,32% eram registrados, 6,88% não se sabiam precisar e 57,8% não tinham registros. Estes dados mostram que, no colégio padrão de ensino secundário, apenas 35,32% dos professores que deveriam ser registrados de fato o fizeram ou tiveram a requisição concedida pelo Departamento Nacional de Ensino. Se considerarmos a avaliação de Jurandir Lodi de que os requisitos para o registro eram “precários”, ou a avaliação de Lourenço Filho de que as condições exigidas não eram “suficientes”, a pouca adesão ao registro não se explica por dificuldades em obtê-lo.

Entendemos que o percurso de implantação do Registro de Professores no Departamento Nacional de Educação, que aqui registramos pela legislação sobre o assunto e de fontes relacionadas à mesma, revela o quanto a legislação pode ser fonte importante, e por vezes incontornável, para revelar-se os impasses, as negociações e os conflitos que permeiam a história da profissionalização do magistério. Incontornável porque há dados e informações que somente a legislação dá a conhecer.

Os obstáculos à realização das ambições do governo, mesmo no período autoritário do Estado Novo, como ocorreu com a organização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,



e as manifestações de representantes dos professores para atuar na regulamentação do registro de professor revelam como a legislação não é somente imposição e expressão das concepções e aspirações de mundo das classes dominantes, mas é também espaço, fonte e expressão de negociações, conflitos e práticas sociais que envolvem segmentos sociais diversos.

A mediação jurídico-constitucional entre Estado e Sociedade, que a legislação representa, é neste trabalho um direcionamento teórico-metodológico para o tratamento das fontes, porque dispomos da legislação para discutir e conhecer as relações da mediação do Estado, via legislação, com a profissionalização docente.

A criação da Faculdade Nacional de Filosofia e do Registro de Professores foram aspectos muito importantes para a profissionalização do magistério do ensino secundário. Ao mesmo tempo que estes dispositivos se referiam à delimitação de condições específicas exigidas para formação do professor e ao exercício do ofício de ensinar, colaboraram na demarcação de um campo de trabalho profissional tutelado pelo Estado.

## CAPÍTULO 2

### **2. A formação no ensino superior: Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Faculdade Nacional de Filosofia**

A Reforma Francisco Campos constitui um ponto recorrente de nosso trabalho porque comporta as intenções e regulamentações iniciais do Governo Provisório para o exercício da profissão de magistério no ensino secundário, desde as regulamentações da formação do candidato ao magistério até as normas sobre o exercício do ofício, como vimos sobre a exigência do Registro de Professores no Departamento Nacional de Ensino.

Esta reforma instituiu um divisor para a história da profissão, pois além de pretender registrar os professores em exercício (atendidos os requisitos estipulados), determinava a criação de uma instituição própria à formação desse professor, em ensino superior, que deveria vigorar em todo país, destinada aos candidatos ao magistério do ensino secundário. A Reforma Francisco Campos não foi pioneira na pretensão de formar o professor do ensino secundário no ensino superior, mas foi a mais abrangente em sua pretensão de tornar este modelo de formação obrigatório, e seu modelo vigorou no Brasil até 1968.

A passagem por esta instituição se tornaria obrigatória para todos os candidatos ao magistério, após formados os primeiros licenciados. Ademais, a princípio, os professores portadores de registro provisório obteriam o registro definitivo após aprovação em bancas de exame formadas naquela instituição. A intenção era criar um dispositivo de formação obrigatório, incontornável até para os professores que já estavam em exercício. Segundo Dermeval Saviani, “a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores. E a profissionalização, por sua vez, implicava uma formação específica” (2003, p.3).

Examinaremos aqui o processo histórico de criação desta instituição. Ao apreender as concepções, os conflitos, impasses, as correlações de força que compõem a história desta instituição, desde sua previsão, em 1931, até o formato que ela alcançou nos anos 1940, nos aproximamos do significado e do modelo de formação de professor do ensino secundário que o governo federal pretendeu configurar no país naquele momento.

## A Instituição prevista em 1931

O contexto histórico de emergência da Reforma Francisco Campos é caracterizado pelo ambiente de crise de hegemonia das oligarquias agrário-exportadoras que caracterizou os anos de 1920 no Brasil. O movimento da Revolução de 1930 não se tornou imediatamente a solução para a pluralidade de concepções que alimentavam o ambiente político e cultural do país e, portanto, não implicou na instauração imediata de uma nova ordem política, pois subsistiu a disputa entre diversas e diferentes forças pelo poder sem que nenhuma delas se afirmasse como hegemônica. Neste sentido, compreende-se a afirmação do Ministro Francisco Campos, de que a reforma do ensino superior apresentada em 1931 pelo recém-criado Ministério da Educação era inspirada por várias tendências do pensamento educacional brasileiro.

A Exposição de Motivos de Francisco Campos apresentava a reforma do ensino superior como “equilíbrio entre tendências opostas”, tendo sido consultadas as correntes mais conservadoras e as mais radicais em matéria de ensino, “resultando de transações e compromissos entre várias tendências, correntes e direções de espírito” mas subsistindo com “individualidade própria.”<sup>39</sup>

Esta reforma foi um marco estrutural da concepção de universidade no Brasil e significou a tomada pela União da condução da política educacional do país (FÁVERO, 1980, p.45). Uma das marcas que orientam o Estatuto das Universidades Brasileiras é a concepção dos que estão no poder da importância da educação como instrumento ideológico do Estado; daí a necessidade de seu controle e de uma política educacional assumida pelo poder central.

Examinamos na Exposição de Motivos e na Reforma do Ensino Superior a previsão de criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, destinada a dotar a Universidade da prática de pesquisa, de contemplação dos estudos de “alta cultura”, artes, letras, expressões culturais e artísticas. Nas palavras do Ministro Francisco Campos, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras,

pela alta função que exerce na vida cultural é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de Institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário, *permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os*

---

<sup>39</sup> Francisco Campos. Exposição de Motivos da Reforma do Ensino Superior. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade & Poder: Análise Crítica e Fundamentos Históricos*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. pp. 129-150.

*seus aspectos, os altos e autênticos valores de cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam.*<sup>40</sup>

No entanto, apesar da centralidade desta instituição para a organização do ensino superior em regime universitário, Francisco Campos ponderava que a instalação de um “instituto de alta cultura” no país *não ocorreria de formar imediata*, integral e exclusiva, pois o Brasil era um país com povo em formação, no sentido de que não estava preparado para isto, ou seja, transcender os limites da profissionalização que caracterizam os cursos de ensino superior no Brasil: Medicina, Direito, Engenharia.

Devido a esta defasagem situada pelo Ministro entre projeto e realidade, caberia então à instalação da Faculdade oferecer “*benefícios imediatos*, devendo a sua inserção no meio nacional fazer-se exatamente nos pontos fracos e lacunas da nossa cultura”.<sup>41</sup> Por isto, segundo a Exposição de Motivos, esta faculdade teria “caráter especial e misto”, sendo Faculdade de Educação, Ciências e Letras, “dando-lhe ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático”. O que estamos compreendendo no decorrer da pesquisa é que a função prática, utilitária, consistiu na preparação de professores.

Na opinião de Francisco Campos, “O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores se criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática”. Da observação dos “defeitos e vícios” do ensino no Brasil, é que, a fim de que a Faculdade de Ciências e Letras não se restringisse às promessas de vir a se constituir em um centro de alta cultura e pesquisa, caberia

dar-lhe uma função de caráter pragmático e de ação imediata sobre o nosso estado de cultura e, neste estado, exatamente sobre aqueles pontos ulcerados do nosso ensino superior e secundário, a saber, os relativos à formação e recrutamento dos professores, particularmente os das matérias básicas e fundamentais. (...) Ao lado de órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, ela deverá ser, antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação.<sup>42</sup>

A formação de professores na Faculdade de Educação era definida pelo Ministro como essencial para a melhoria do ensino secundário no país, pois, “o que lhe falta sobretudo é corpo docente de orientação didática segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura”(idem). Posto que a formação dos professores do ensino primário estava

---

<sup>40</sup> Idem. Grifos nosso.

<sup>41</sup> Idem, grifos nossos.

<sup>42</sup> Idem.

institucionalizada nas escolas normais e nos institutos de educação, colocava-se em pauta a formação dos professores para estas escolas normais e dos professores do ensino secundário.

Ao comentar a criação da nova instituição, a Congregação do Colégio Pedro II entendia que a Reforma Francisco Campos “reconheceu oficialmente o que a prática tem provado sobremaneira: a inexistência, em nosso meio, de professores do curso secundário, *em número suficiente*, e com indiscutível capacidade, para a regência do mesmo curso”.<sup>43</sup> Essa preocupação com a formação dos professores também era uma das bandeiras do movimento renovador, bastante atuante no período.

A função pragmática da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, determinada pela reforma do ensino superior, consistia, portanto, em oferecer as disciplinas necessárias ao exercício do magistério secundário em todos os seus ramos. A formação na Faculdade de Educação tornava-se obrigatória para os que, após seu funcionamento, quisessem lecionar nos ginásios e colégios oficiais e equiparados. Constituiu-se, assim, com o suporte para a habilitação do magistério de ensino secundário e a ela estava reservada a função de “exercer uma grande influência renovadora no nosso sistema de ensino” a fim de transformar o ensino secundário, tornando-o eficaz na “missão” de “eivar a cultura geral do povo”.<sup>44</sup>

Avaliando as concepções de ciência e de universidade presentes no Estatuto das Universidades Brasileiras e na Exposição de Motivos de Francisco Campos, a fim de apurar suas intervenções e intenções na formação da comunidade científica no Brasil, Schwartzman (1979) apreende que não havia nenhum reconhecimento com relação à importância da vinculação entre ensino e pesquisa, assim como dos benefícios sociais e econômicos oriundos da percepção da ciência como produtora, apesar das evocações de organização da “alta cultura” no país. Ao sistema universitário emergente foi atribuída a função de promover resultados imediatos. Assim, a Faculdade de Educação (órgão que traria para o ensino superior o espírito universitário) antes de constituir-se em locus para a alta cultura, investigação e ciência desinteressada, deveria constituir-se imediatamente em Instituto de Educação para formação de professores do ensino normal e secundário. Desta forma, entendemos que a formação de professores era concebida como um ensino e formação

---

<sup>43</sup> NUDOM. (Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II). Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 25/05/1931, grifos no original.

<sup>44</sup> Francisco Campos. Exposição de Motivos da Reforma do Ensino Superior. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade & Poder: Análise Crítica e Fundamentos Históricos*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. pp. 129-150.

profissionalizantes, pragmáticos e que dispensava o aprofundamento filosófico, universitário, da “alta cultura” desinteressada.

Maria de Lourdes Fávero aponta a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras como um dos principais objetivos de Francisco Campos com a reforma do ensino superior. Esta instituição pretendia reformar o ensino, amenizando o caráter profissionalizante que até então dominava o ensino superior no país, organizado primordialmente na formação de profissionais liberais. Mas essa intenção não foi imediatamente concretizada e a formação de professores secundários, que se daria na Faculdade de Educação, continuou “sem ter instituição específica que respondesse por ela”. Ademais, a partir de 1939, quando foi organizada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (já com nova denominação), a função de investigação, também prevista em 1931, arrefeceu, tornando-se a instituição destinada à formação de professores secundários (FÁVERO, 1980, p.50)

### Projetos em disputa e concepções sobre formação do magistério: a Faculdade Nacional de Filosofia e a Universidade do Distrito Federal

Para entender os rumos do ensino superior nos anos de 1930 no Brasil e suas imbricações com a regulamentação da formação do magistério de ensino secundário em instituição própria, compartilhamos do pensamento de Fávero: “precisamos considerar algumas linhas de força do contexto que vão contribuir para que determinadas propostas em relação a essa instituição se efetivem” (FÁVERO, 1998, p.111). Para isto é preciso conhecer o contexto histórico, as relações, o ambiente político e social com o qual e no qual diferentes forças sociais e pessoas estavam articuladas e por vezes, em confronto.

Desta forma, é preciso considerar que o novo Estado, que começou a ser organizado em 1930, definiu diretrizes precisas que orientaram a organização do sistema educacional do país, com o objetivo expresso de fazer da educação um instrumento a serviço do Estado.

Em função da centralidade da formação de elites dirigentes da nação no projeto educacional do Ministro Gustavo Capanema, foi dispensada bastante atenção ao ensino secundário e ao ensino superior, sendo este o mais ambicioso segmento de seu programa educacional (SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 2000, p. 220). O Ministro da Educação postulava que “a primeira medida a ser tomada para a organização de um grande

programa de realizações educacionais é instituir os cursos e montar os estabelecimentos necessários à formação moral e técnica dos professores.”<sup>45</sup>

Para Capanema era necessário formar uma elite que comporia “o corpo técnico, o bloco formado de *especialistas em todos os ramos da atividade humana*”, elite capacitada a assumir a direção nos seus respectivos setores, “nos campos, *nas escolas*, nos laboratórios, (...) nos museus, nas fábricas, nas oficinas, nos estaleiros, (...) como nos postos de governo. Elite ativa capaz de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação” (1934 apud SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 2000: p. 222, grifos nosso).

A Universidade do Brasil era o núcleo deste projeto para o ensino superior. Foi concebida como reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro,<sup>46</sup> como previa a Reforma Francisco Campos de 1931. Em 1935, o plano de reorganização administrativa do Ministério da Educação e Saúde Pública previa para a Universidade do Brasil “uma função de caráter nacional” (apud FÁVERO, 1998, p.117).

Formada em 1937, a Universidade do Brasil era destinada a servir de padrão nacional e único de ensino superior, e pela forma de sua organização, estrutura e funcionamento, seria estabelecido um sistema de controle de qualidade no ensino superior (SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 2000, p.233).

Comentando a lei sancionada sobre a organização da Universidade do Brasil, Capanema assinalava dois princípios que nortearam a criação da instituição: “ela terá a função de fixar o padrão do ensino superior em todo país” e de ser uma instituição de “significação nacional, e não local” (apud FÁVERO, 1998, p.120). Caber-lhe-ia funcionar como padrão, no sentido de boa organização de suas instalações, administração e funcionamento e de modo que seus institutos oferecessem todos os cursos discriminados e definidos na lei federal, devendo se constituir ainda em “ativo centro” de produção científica, intelectual, artística e técnica (apud FÁVERO, 1998, p.117).

Mas o que se observa a partir da Lei n. 452 de 1937, é que os limites de “padrão” definidos em 1935 ultrapassaram as intenções prescritas, de forma que essa instituição passou a funcionar como modelo padrão “outorgado” pelo poder federal para as demais instituições de ensino superior do país (FÁVERO, 1980, p.96). Ademais, a partir do Estado Novo se

---

<sup>45</sup> Discurso do Ministro Gustavo Capanema pelo 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.

<sup>46</sup> BRASIL. Decreto n. 19.852 de 11 de abril de 1931. “Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

agravaram as pressões do Ministério da Educação sobre as instituições de ensino superior, a fim de que não se afastassem deste modelo (idem, p.101).

Entre as finalidades essenciais da Universidade do Brasil elencadas na Lei n. 452/37 constam: a) desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística; b) a formação de quadros onde se recrutam elementos destinados ao magistério bem com as altas funções de vida pública do país; c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores (idem, p.102).

Para Fávero, a formação do magistério e o preparo de especialistas receberam maior atenção, o que “contribuiu para conciliar os interesses de formação de mão de obra no país com tendências conservadoras dominantes” (idem, ibidem). Em sua análise, a proposta inicial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras funcionar como núcleo integrador da Universidade “perdeu toda substância”.

Fávero destaca que, durante o Estado Novo, o poder central assumiu, particularmente através do Ministro da Educação, o controle sobre a vida das instituições universitárias, através de exacerbada centralização dos serviços de educação, da designação dos dirigentes universitários e pela restrição da autonomia universitária (1998, p.121). Daí a preocupação de Gustavo Capanema sobre o controle do ensino superior e a desmobilização de experiências de diretrizes distintas da política educacional do governo.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras, prevista por Francisco Campos como núcleo integrador da universidade, foi regulamentada somente em 1939, passando a designar-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Pelo projeto da reforma de 1931, como vimos, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras imprimiria à universidade seu caráter propriamente universitário, pois seria o lócus também de pesquisa e cultura desinteressada. Porém, como nos informa Maria de Lódes Fávero, a função de investigação e de formação de professores, que caberia a essa Faculdade, em termos operacionais, é esquecida pela iniciativa federal até a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939 (1998, p.115).

Certamente, o “esquecimento” não deve ter sido o principal motivo da demora de instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Muitos fatores contribuíram para os impasses desta empreitada, como por exemplo, o empenho do Ministro Capanema e de setores do movimento católico para dismantelar a experiência da Universidade do Distrito Federal (UDF) e impor sua concepção de universidade e de formação de professores.



A organização da Universidade do Brasil implicou o sufocamento de outras iniciativas no ensino superior, como a Universidade do Distrito Federal que funcionava desde 1935, sob a liderança de Anísio Teixeira, enquanto Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal. Segundo Anísio, a UDF era “dedicada à cultura e à liberdade”, “fiel às grandes tradições liberais” (apud SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 2000, p.227).

A Universidade do Distrito Federal institucionalizou o projeto daquele ícone do movimento escolanovista em modernizar a sociedade brasileira, tendo sido pensada como locus irradiador da mentalidade científica, através do desenvolvimento de estudos e pesquisas (MENDONÇA, 1997, p 161).

Para Schwartzman, a vocação liberal da UDF era oposta ao projeto universitário federal e incomodava os setores militares e representantes da Igreja Católica. Alceu Amoroso Lima, representante dos interesses católicos no ensino, advertia a Gustavo Capanema sobre os diretores e professores que formavam a instituição e questionava ao Ministro: “Consentirá o governo em que, à sua revelia mas sob sua proteção, se prepare uma nova geração inteiramente impregnada dos sentimentos mais contrários à verdadeira tradição do Brasil e aos verdadeiros ideais de uma sociedade sadia?” (apud SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 2000, p.227).

As repressões ao crescimento da Aliança Nacional Libertadora em 1935 repercutiram sobre a UDF, com o afastamento de alguns professores e a saída de Anísio do Departamento Municipal de Educação da Prefeitura do Distrito Federal. Em 1936, as tentativas de dissolução da UDF tornam-se mais consistentes e Gustavo Capanema, em resposta a críticas veiculadas na imprensa – de que a Universidade do Brasil não era necessária dada a existência da UDF – lembrava que cabia à União organizar o ensino superior no país (idem, p.228).

Com o Estado Novo, Capanema ampliou a interferência sobre a UDF. Alceu Amoroso Lima assumiu a reitoria enquanto o Ministro da Educação elaborava os argumentos apresentados ao Presidente Vargas que validaram a extinção da UDF, incorporando seus cursos à Universidade do Brasil.<sup>47</sup> Capanema considerava a UDF inconstitucional, por ser uma instituição municipal, por não ter todos os institutos previstos em lei para uma universidade e, ademais, seus estatutos não tinham sido submetidos ao Ministério da Educação, mas apenas ao prefeito. A UDF representava, na observação do Ministro da

---

<sup>47</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 1.063 de 20 de janeiro de 1939. “Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil.” Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

Educação, “uma situação de indisciplina e desordem no seio da administração pública do país”, cabendo à sua pasta manter “a ordem e a disciplina no terreno da educação” (apud SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 2000, p.229).

Na Exposição de Motivos ao Presidente Vargas, o Ministro alegava, pelo fato do Estado Novo se assentar no princípio essencial da disciplina, que era preciso respeitar a prerrogativa da União sobre as instituições de ensino superior (apud SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 2000, p.229).

Os embates de setores do governo com educadores e propostas ligados à Escola Nova já ocorriam desde inícios dos anos 1930. A própria organização da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, destinada a formar especialistas em educação e professores secundários, que interrompeu o projeto da Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, por Anísio Teixeira, exemplifica os conflitos de poder que tiveram implicações diretas quanto à consolidação do campo educacional e do ofício de ensinar, por estabelecer currículos e compreensões distintas de atuação profissional para os egressos daquelas instituições (NUNES, 2001, p. 115).

Embora Gustavo Capanema tenha atraído para o aparelho estatal um grupo significativo de intelectuais que colaboraram para a afirmação de um projeto próprio para a cultura e educação, visando a construção de um *Estado Novo*, esses intelectuais “tiveram concorrentes, e esses *outros* também estavam formulando projetos e propostas, abrindo espaços, fazendo ou não alianças com o poder constituído” (NUNES, 1999, p.34; grifos da autora).

As iniciativas do Ministério da Educação para interromper a experiência da Universidade do Distrito Federal são exemplares de como as experiências universitárias dos anos 1930 representavam diferentes projetos de reconstrução nacional via educação, informadas por concepções diversas sobre educação e formação das elites (MENDONÇA, 1997, p.157). Nesta dissertação, esta disputa é particularmente importante, porque estavam em confronto não apenas concepções sobre a universidade e o ensino superior, mas também sobre a formação de professores para o magistério do ensino secundário, primário e normal.

Exatamente porque é essencial para criar, manter e reforçar a hegemonia de um grupo sobre o conjunto da sociedade, a educação é sempre alvo de disputa. Por interferir diretamente no cotidiano das pessoas, naquele momento de transformação da realidade política e econômica do país, ainda que sob um crescente processo de centralização das decisões

políticas, “as disputas entre projetos e o embate de idéias têm no campo da educação seu espaço de luta mais publicamente conseqüente” (BOMENY, 2001, p. 31).

É através da criação da Universidade do Brasil, particularmente da Faculdade Nacional de Filosofia, projetada como modelo para as demais instituições, que o Estado Novo impôs sua tutela sobre a universidade (idem, p.157).

Ana Waleska de Mendonça compara a concepção de Universidade que informava a experiência da UDF com a Universidade do Brasil e aponta pontos de ruptura entre o movimento da Escola Nova e a política educacional implantada durante o Estado Novo, opondo-se, do ponto de vista historiográfico, a uma visão continuísta que apaga divergências internas ao próprio movimento escolanovista (visão esta originariamente constituída por Fernando de Azevedo).

Demonstra que houve uma “verdadeira colisão” entre os dois projetos de Universidade, pois eram distintos e excludentes, o que concorreu para interrupção da experiência da UDF. Comparativamente, a função que caberia à Universidade para a formação dos intelectuais, em ambos projetos, se expressava de forma peculiar na maneira de se conceber o papel do educador no processo de reconstrução nacional.

Na concepção de Anísio Teixeira, a Universidade deveria ser o lócus da formação de um intelectual de novo tipo, dirigente, educador e irradiador de uma nova sociedade, formado em base científica e tecnológica, ambientado à investigação e pesquisa científica e compromissado com a socialização de uma cultura adequada à modernização da sociedade e do país (MENDONÇA, 1997). No pólo oposto, a concepção de Gustavo Capanema sobre a formação do magistério explicitava sua intenção de conformar os professores “a um projeto de unificação e homogeneização cultural que excluía o debate filosófico e que se faria sob a égide e a direção do Estado autoritário e centralizador” (idem, p. 168-169).

A partir do pensamento de Anísio Teixeira acerca da função do intelectual e da necessidade de sua formação na universidade, em novos moldes, é que se compreende a criação da UDF e a incorporação nesta da Escola de Educação – o educador era, portanto, visto como intelectual. Cabe destacar que, para Dewey, uma das principais referências teóricas de Anísio Teixeira, a filosofia era a teoria geral da educação. Assim também, a filosofia assume centralidade na prática e na formação do docente sob a ótica de Anísio, integrando o currículo dos cursos de formação de professores.

A concepção de Capanema é distinta da de Anísio Teixeira justamente porque, para Anísio, a base científica da formação do professor não se restringia à sua preparação didático-metodológica, pois também compreendia, em bases científicas, as ciências humanas e sociais aplicadas à educação, exatamente as disciplinas excluídas por Capanema do currículo de formação de professores. Capanema substituiu disciplinas como História e Filosofia da Educação, Educação Comparada, por Didáticas Geral e Especial e pela Administração. Considere-se ainda que Filosofia é excluída do currículo de formação do professor.

Na análise acima proposta por Mendonça, ao afastar a discussão filosófica do âmbito da pedagogia, Capanema restringia-a aos aspectos técnicos, como forma de conter e controlar o debate neste campo. Assim compreendemos a fala do Ministro em discurso aos licenciados de 1942 da Faculdade de Filosofia, que tinham Dewey como patrono. Gustavo Capanema dissocia os aspectos filosóficos da obra de Dewey “cabíveis de controvérsias”, ao Dewey “pedagogo”, este sim habilitado a ser homenageado pelos alunos. Assim os aspectos pedagógicos – vistos como técnicos por Capanema – seriam incontrovertidos, enquanto os fundamentos daquelas práticas poderiam ser contestados (idem, p.167). Foi essa concepção também que preconizou a licenciatura como formação complementar aos estudos de formação do magistério para o ensino secundário, somente iniciada após a conclusão do bacharelado, como veremos adiante neste trabalho.

Na Exposição de Motivos da lei que organiza a nova instituição, Gustavo Capanema situava a Faculdade Nacional de Filosofia como “estabelecimento de ensino federal destinado à preparação do magistério secundário” em três razões:

a) em primeiro lugar, é o ensino secundário que recebe considerável benefício. Fala-se muito na decadência de nosso ensino secundário. Mas é um falar excessivo e injusto. Nunca foi de primeira ordem esta modalidade de ensino em nosso país. E hoje ela está melhor do que em qualquer outro tempo, melhor na sua organização, na sua disseminação, na sua realização. Ótimo não é, e não o será somente pelo efeito de reformas de lei e regulamentos, pela mudança de programas, pela mais abundante e complexa montagem das instalações escolares. Tais coisas, certamente necessárias e valiosas, não resolverão jamais o penoso problema da necessária educação secundária. Neste terreno, a renovação certa, útil e vital só poderá partir de uma base primeira, a saber, a preparação de um corpo de professores, cientes da disciplina do currículo e mestres no ofício de ensino.” (apud FÁVERO, 1980, p. 103)

Em segundo lugar, ressaltava os benefícios que a nova instituição traria para o ensino primário, devido à elevação da qualidade de formação de professores para o ensino normal em

ensino superior. Assinalava também a contribuição da Faculdade Nacional de Filosofia para “aumentar e aprofundar a cultura nacional, no terreno filosófico, científico e literário”, constituindo-se em “grande força de animação, de enriquecimento e de orientação de nossos *trabalhadores intelectuais*. E, desta forma, transcendendo os estritos limites do ensino, entrará ela a influir, de modo mais amplo, no destino nacional” (idem, p.194, grifos nosso).

Ana Waleska examina a expressão “trabalhadores intelectuais” de que Capanema se servia, em que o termo “trabalhadores”, de fato, não só limitava, mas dava a direção em que se deveria entender o segundo termo. A pretensão de Capanema era de formar “quadros intelectuais a serviço do Estado”, por um movimento pelo qual “o educador se transformava de intelectual – no sentido atribuído por Anísio a este termo: filósofo da educação e político – em burocrata a serviço do projeto estatal” (MENDONÇA, 1997, p.169-170).

Dessa perspectiva é que a preocupação básica de Capanema ao estabelecer como objetivos da sua Faculdade Nacional de Filosofia a preparação de professores secundários bem como a de especialistas de educação, para o preenchimento dos cargos técnicos do MES (Ministério da Educação e Saúde) – este último o objetivo principal do curso de pedagogia que se criava –, não era de formar neles filósofos ou políticos, mas apenas de conformá-los ao seu projeto político de construção da nacionalidade (idem, p.169).

Fávero destaca a ausência – tanto na Exposição de Motivos quanto no Decreto de organização da Faculdade Nacional de Filosofia – de menção à função da instituição como eixo integrador do sistema universitário. Dentre os objetivos da Faculdade, Fávero avalia que a preparação de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal sobressaíram sobre os demais: “A partir de 1939, a tendência profissionalizante dos seus cursos é acentuada, sendo relegada a um plano secundário e adjetivo sua função eminentemente cultural e científica dentro da universidade” (FÁVERO, 1980, p.105).

Além de se tratar de legislação importante para o estudo da iniciativa do Ministério da Educação na institucionalização da formação de candidatos ao exercício do magistério do ensino secundário, o Decreto 1.190 está imbricado com a regulação do campo de atuação profissional, após a obtenção do diploma. No capítulo “Das Regalias Conferidas Pelos Diplomas” estão presentes dispositivos que tornavam obrigatória a passagem pela Faculdade Nacional de Filosofia (ou instituições congêneres) para candidatos ao exercício do magistério

no ensino secundário e no ensino normal e, para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, a apresentação do diploma de bacharel em pedagogia.<sup>48</sup>

A situação provável da existência de candidatos sem a passagem pela Faculdade Nacional de Filosofia, ou ainda pelo intervalo de tempo até a conclusão das primeiras turmas, implicou na manutenção de algumas concessões, como a suspensão destas exigências quando foi-se demonstrado não haver candidatos legalmente habilitados. Em todo caso, mesmo no prazo estabelecido pelo decreto, diplomas de licenciado deveriam ser preferidos como título para o provimento dos cargos e funções do magistério. A primazia da Faculdade Nacional de Filosofia como instituição padrão é reiterada.

### Entre o bacharelado e a licenciatura: a formação do professor na Faculdade Nacional de Filosofia

Vamos examinar a organização da Faculdade Nacional de Filosofia buscando perceber o modelo de formação de professores ali implantado e suas imbricações para a profissionalização do magistério de ensino secundário. Este estilo de formação do magistério secundário vigorou no país até 1968 e, em linhas gerais, repercute ainda hoje nos cursos de formação de professores.

Entendemos que este modelo de formação de professores é melhor compreendido à luz das diretrizes da política educacional do governo federal e do Ministério da Educação. A Faculdade Nacional de Filosofia é resultado de um intenso conflito entre grupos envolvidos no setor educacional, e expressa as intenções do projeto educacional de governo. Afinal, “a Faculdade Nacional de Filosofia, como instituição social, de um lado, define a si mesma, sendo produtora, reveladora, conquistando seu próprio significado; de outro, é produto, determinado, num processo de correlação com os demais fenômenos sociais” (BONARDI, 1990, p.50). A busca da compreensão da visão de mundo veiculada por seus cursos e programas não prescinde também de observar a interação da Faculdade Nacional de Filosofia com a sociedade da qual é parte, sua participação nos acontecimentos políticos e sócio-econômicos (idem, ibidem).

Organizada apenas em 1939, já em pleno Estado Novo e sob a tutela do Ministério da Educação, essa instituição significou, no bojo dos conflitos sobre os rumos do ensino superior e da formação de professores, a primazia do conceito de “universidade modeladora, com a

---

<sup>48</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939. “Dá Organização à Faculdade Nacional de Filosofia.” Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

função de ensinar segundo padrões determinados e em sintonia com a ideologia autoritária” (idem, p.25).

Como vimos, desde a concepção da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em 1931, essa instituição foi prevista com funções ligadas ao desenvolvimento da “alta cultura” no país, mas também com uma função imediata de “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”.<sup>49</sup> Em sua estrutura estavam presentes a preocupação com a formação das elites condutoras e a “preocupação em formar professores com competência técnica e formação moral, aqui entendida como estar sintonizado com os valores da doutrina cristã e do civismo, traduzido com amor à Pátria, identificada com o governo” (idem, p.29). No entanto, a proposta de “cultura especializada”, de “alta cultura”, não persistiu na Faculdade Nacional de Filosofia, pois predominou o projeto de Gustavo Capanema de preparar professores, necessários à renovação do ensino secundário.

Por meio da descrição do ordenamento jurídico da Faculdade Nacional de Filosofia buscamos relatar o caráter abrangente e interventor do governo na organização da instituição, desde seus aspectos mais simples até as orientações mais específicas sobre o regime escolar e a composição de seus quadros.

Os cursos ordinários foram organizados por seções na Faculdade, com expedição de diploma para os concluintes. As seções foram distribuídas em *Filosofia* (curso de Filosofia), *Ciências* (cursos de Matemática; Física; Química; História Natural; curso de Geografia E História e curso de Ciências Sociais); *Letras* (curso de Letras Clássicas; Letras Neo-Latinas; Letras Anglo-Germânicas). A seção de *Pedagogia* foi formada pelo Curso de Pedagogia e a Seção Especial de Didática era formada pelo Curso de Didática.

A legislação que ordenou a Faculdade abarcava disposições sobre o currículo de cada curso e as disciplinas a serem lecionadas conforme a série do curso. Com exceção do Curso de Didática, com duração de um ano, os demais cursos ordinários foram organizados em três anos.<sup>50</sup>

Ao concluinte de qualquer dos cursos ordinários das seções de Pedagogia, Ciências, Letras e Filosofia seria conferido grau de bacharel no respectivo curso e estaria este bacharel habilitado a cursar o Curso de Didática, para obtenção do grau de licenciado. Este arranjo dos cursos ficou conhecido como “esquema 3+1”, ou seja, após três anos de bacharelado e um ano de licenciatura, formava-se um professor do ensino secundário ou do ensino normal.

---

<sup>49</sup> Idem.

<sup>50</sup> Idem.

As prescrições sobre o regime escolar definiram as formas de ingresso de alunos (que para os cursos ordinários deveriam, a partir de 1940, ter concluído o ensino secundário e prestar exames vestibulares), obrigatoriedade de frequência, a organização do ano letivo, o calendário do regime de provas, férias. Quanto à organização das disciplinas, a intenção de controlar o regime escolar é claramente perceptível no item que regula a forma de ensino, devendo este ser ministrado em aulas teóricas, em aulas práticas e em seminários.

Foram também estabelecidas as formas de ingresso e as cadeiras que os docentes da instituição deveriam preencher por concurso de títulos e provas, assim como a lotação do quadro administrativo. É ainda conhecido o amplo esforço do Ministério da Educação em selecionar e contratar professores estrangeiros e também brasileiros em consonância com o projeto estatal e com a doutrina cristã católica (Cf. SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 2000; FÁVERO, 1989).

A análise da organização administrativa permite encontrar um modelo vertical, hierarquizado, dominado por uma minoria, “o que é mais um fator condicionante do autoritarismo” (BONARDI, 1990, p.33). O poder de deliberação foi confiado ao Conselho Técnico Administrativo, órgão formado por catedráticos, sob a influência do Ministro da Educação. A Congregação formava o órgão superior de direção didática, mas Martha Bonardi observa que entre suas atribuições esta função central não era evidenciada (idem, p.32-33).

A Faculdade Nacional de Filosofia, criada quatro meses depois da extinção da Universidade do Distrito Federal, deveria ser organizada sob tutela federal e estrito controle doutrinário da Igreja Católica (SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 2000, p.230), o que se comprova nos procedimentos de contratação de professores estrangeiros, buscados na Itália e França e também de brasileiros, tendo sido todos os contratos feitos diretamente pelo Ministro da Educação (idem, p.233). No entanto, apesar do forte crivo ideológico na formação dos quadros, não houve êxito total nas pretensões da Igreja Católica, que deu início à organização de uma universidade própria, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A composição do quadro inicial de professores da Faculdade Nacional de Filosofia foi pessoalmente conduzida por Gustavo Capanema que se empenhou na cooptação de professores alinhados com a concepção de nação e educação do Estado Novo, além da fidelidade à doutrina católica. Acompanhando o pensamento dos principais ideólogos do regime, isto significaria, no pensamento de Azevedo Amaral, reconhecer a direção e função



educativa do Estado no encaminhamento das finalidades da nação, o que implicava não apenas numa “acepção pedagógica da função educadora, mas no sentido de plasmagem de uma consciência cívica caracterizada pela identificação com a ideologia do regime” (apud Fávero, 1989, p.9). Para Francisco Campos, o ensino era um instrumento em ação “para garantir a continuidade da pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam (...)” (idem, p.10). Segundo Fávero (1980;1989) e Bonardi (1990), essas diretrizes do pensamento autoritário dos anos de 1930 e 1940 se reproduziram nos critérios de seleção daqueles que iriam educar os futuros educadores do ensino secundário.

Martha Bonardi investiga a formação do corpo docente da nova Faculdade Nacional de Filosofia a fim de compreender a proposta de Universidade ali presente. Comparando a numerosa correspondência sobre o assunto no Arquivo Gustavo Capanema com as solicitações atendidas, identifica a presença da troca de interesses e práticas clientelistas e da Igreja Católica, políticos ligados às oligarquias coronelistas e tenentes como grupos influentes na escolha do corpo docente da Faculdade Nacional de Filosofia.

Na contratação de professores estrangeiros, Capanema advertia sobre a necessidade de serem ligados à Igreja Católica. Ademais a correspondência também guarda argumentos de solicitação de contratação de professores baseados em serviços prestados e bom entendimento com o governo (BONARDI, 1990, P.32). Bonardi encontra no corpo docente um perfil com “práxis educacional inspirada na ideologia conservadora, impregnada de valores cristãos, comprometida com o estado (sic) centralizador e autoritário” (idem, p. 30).

Estas análises são consoantes com o que sustentamos neste trabalho quanto a caracterização do perfil docente requerido pelo grupo aliado a Getúlio Vargas no poder. A doutrina católica coadunou-se com o civismo preconizado por estes setores no poder, concorrendo para delinear a função social, política e intelectual do magistério nos termos do *apostolado cívico*.

A análise do “esquema 3+1”, descrito acima, pode ser valiosa para o entendimento da concepção educacional que permeou a formação do professor de ensino secundário no projeto de ensino superior e de formação de professores do Ministério da Educação, no Estado Novo.

Na organização da Faculdade Nacional de Filosofia, a dicotomia entre formação específica (bacharelado) e formação pedagógica (licenciatura) se evidencia no esquema 3+1, pois a licenciatura só poderia ser cursada após o bacharelado (idem, p.43).<sup>51</sup> Essa divisão

---

<sup>51</sup> Até 1941, o curso de didática poderia ser realizado simultaneamente com qualquer curso de bacharelado, mas pelo Decreto-Lei n. 3.453 de 24/06/1941, a licenciatura só poderia ser cursada após o bacharelado. Esta

criou dois universos distintos e justapostos: desenvolve-se no bacharelado o conteúdo, sem estar endereçado para o ensino; no curso de didática se oferece a formação pedagógica, sem relacioná-la com os conteúdos do bacharelado (idem, p.49).

O espaço de tempo destinado às disciplinas de formação específica e às de formação pedagógica evidencia tendências significativas sobre o que era priorizado na Faculdade Nacional de Filosofia (idem, ibidem). Trata-se de um modelo em que a licenciatura, a formação propriamente didático-pedagógica do candidato ao magistério no domínio dos assuntos referentes ao ofício de ensinar, foi secundarizada em relação ao bacharelado. Consiste numa concepção que enfatiza o domínio dos conteúdos da disciplina a ser ensinada mais do que a formação no ofício de ensinar.

A função de formar professores foi concebida como função imediata da Faculdade Nacional de Filosofia, “contudo o curso de Didática não ocupa o espaço que deveria, considerando ter a formação de professores se tornado objetivo predominante na instituição.” (idem, p.IV). Bonardi sustenta que a posição do curso de didática se explicava pela questão da prioridade do bacharelado em relação à licenciatura, o que também tinha implicações com “o prestígio/desprestígio da formação do professor secundário no âmbito da FNFI” (idem, p.57).

Entendemos que nesta organização da formação do professor em nível superior, o bacharelado é que capacita o professor, sendo a licenciatura uma formação aligeirada e técnica reduzida ao curso de didática e com caráter meramente complementar. Martha Bonardi afirma que “os pressupostos ontológicos e epistemológicos, norteadores das licenciaturas, estão em sintonia com o projeto autoritário que inspira a própria criação da Faculdade Nacional de Filosofia” (idem, ibidem).

O curso de didática, entre 1939 e 1946, comportava as disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação.

Martha Bonardi examina a ausência da disciplina Filosofia da Educação nas licenciaturas até 1956. O desprezo à filosofia fundamenta uma prática política anti-democrática de orientação do currículo, pois vetava aos alunos uma disciplina que se atem à faculdade de pensar, ao raciocínio, o que poderia levar a uma contestação, ao questionamento,

---

organização vai até 1946, quando os cursos de bacharelado passam para quatro séries e desaparece o curso de Didática. A formação pedagógica passa a realizar-se a partir da 2ª série de cada curso e as disciplinas de formação pedagógica são reduzidas para quatro (BONARDI, 1990, p.45).

à reflexão e problematização sobre a estrutura social vigente. Assim, “a pouca ênfase dada ao estudo da filosofia revela uma educação não problematizada, afinada com o projeto autoritário do Governo” (idem, p.60).

A ausência da filosofia no currículo da licenciatura (curso de didática) coadunava-se com a organização do curso, que tinha ênfase na transmissão de métodos e técnicas sem um aprofundamento teórico (idem, p.62). Ademais, este conhecimento instrumental era “visto como um dado fechado, pronto” (idem, p.63).

Em sua crítica a este modelo, Martha Bonardi conclui

na formação de professores na FNFI, há uma preponderância da forma sobre o conteúdo, dos meios sobre os fins. O que se prioriza não é a experiência, mas a obediência; não é a criação de idéias, mas o ater-se ao verbalismo; não é a mudança, mas a permanência; não é a proposta, mas a resposta” (idem, p. 64)

A pesquisa em arquivos e depoimentos levou Bonardi à conclusão de que a Didática era concebida como um saber em si e que na Faculdade Nacional de Filosofia havia uma prioridade do bacharelado em relação à licenciatura, de forma que o bacharel era entendido como o especialista, e o licenciado, como professor do ensino secundário.

Bonardi desenvolve um reflexão sobre as concepções que engendram a dicotomia entre teoria e prática, o que repercutiu na distinção entre trabalho intelectual e manual, formação específica e educação geral. Relaciona esta concepção com a centralidade do trabalho nas sociedades capitalistas, baseada em distinções entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Atribui a dicotomia entre formação especial e educação geral com as relações entre capital e trabalho, pois a separação entre intelectual e manual presente nestas relações são reproduzidas na escola. Acompanhando esta reflexão, entendemos que na Faculdade Nacional de Filosofia, o bacharelado, de duração maior e de currículo conteudista, era valorizado na formação do professor de ensino secundário, enquanto a licenciatura, de curta duração e de caráter instrumental, pragmático, era concebida como menos importante na formação do professor de ensino secundário.

Bruno Bontempi Jr. (2007), em trabalho sobre a incorporação do Instituto de Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo(USP), em 1934, demonstra as cisões sobre a concepção de professor presentes naquela instituição em face de um desprezo pelos assuntos pedagógicos e a valorização dos outros cursos. Dentro do campo

acadêmico havia diferenciações de prestígio entre os professores dos cursos de formação de professores e dos cursos destinados à pesquisa e ciência.

Esta cisão marcou, também, os cursos de formação de professores do ensino secundário, de forma muito semelhante ao que verificou Martha Bonardi nos cursos de licenciatura da Faculdade Nacional de Filosofia. Tanto os professores quanto os alunos da USP desprezavam as disciplinas pedagógicas. As ambições de seguir uma carreira universitária afastavam os alunos de cursar a licenciatura; mesmo os alunos que optavam pelo magistério de ensino secundário, julgavam que a formação científica de qualidade no domínio da disciplina a ser lecionada era mais importante para formar um bom professor do que os ensinamentos ministrados nos cursos de formação pedagógica (idem). Na USP como na Faculdade Nacional de Filosofia, ou melhor, na Faculdade Nacional de Filosofia como na USP - posto que Capanema dizia que a nova instituição “deveria ser criada nos moldes de sua antecessora paulista, mas sob tutela federal e estrito controle doutrinário da Igreja Católica” (apud BONTEMPI Jr., 2007, p.7) - o magistério de ensino secundário era a opção menos nobre do que era oferecido na universidade, e era apartado da pesquisa e da ciência.

É interessante notar que as hierarquias e cisões que a Faculdade Nacional de Filosofia reproduziu na sua organização, já vigoravam USP antes mesmo da organização daquela universidade. Podemos notar que o projeto de Capanema não era original, mas inspirado no modelo da USP em oposição ao modelo da UDF. Logo, entender as iniciativas estatais no campo da profissionalização não pode prescindir de examinar as interações entre sociedade política e sociedade civil. Para além de produto do gabinete ministerial de Gustavo Capanema, a organização Faculdade Nacional de Filosofia foi influenciada por experiências e concepções vigentes na sociedade.

Nos moldes da Faculdade Nacional de Filosofia, a formação do professor é oferecida com base em uma dissociação entre formação teórica – formação específica no bacharelado – e prática - formação pedagógica na licenciatura. As disciplinas de Didática não integram a metodologia das ciências, que constituem seu objeto de estudo, e também não há um direcionamento didático no trato dos conteúdos; o sentido epistemológico predomina em relação ao pedagógico (BONARDI, 1990, p. 70).

De forma geral, havia, sobretudo entre os professores da formação específica, uma maior preocupação com o preparo do bacharel. A formação do magistério na licenciatura não era prioritária, e a ex-aluna da Faculdade Nacional de Filosofia, professora Eulália Lobo,

chega a afirmar que a formação do professor secundário era vista como um “sub-produto” da Faculdade Nacional de Filosofia (apud BONARDI, 1990, p.66-67). Mas, atenta as contradições, Martha Bonardi informa que, apesar da ênfase na formação do especialista, o espaço institucional para a pesquisa na instituição era limitado. Os depoimentos colhidos de ex-alunos apontam a ausência de estrutura para pesquisa, assim como a formação de grupos de pesquisa com a participação de alunos da graduação.

O que entendemos, a partir do estudo de Bonardi, é que predominava uma perspectiva de formação do professor do ensino secundário, no curso de bacharel, sem desenvolvimento de pesquisas e de um ambiente propriamente universitário de construção, desconstrução, reconstrução do conhecimento, do saber, do ensino. A ênfase no bacharelado não se contrapunha à formação do professor (que pela legislação caberia ao Curso de Didática), mas se baseava numa formação conteudista, enciclopédica, sendo o curso de didática apenas complementar, prático, após sólida formação teórica do conteúdo a ser ensinado:

Predomina o objetivo de se formar o professor secundário, numa instituição criada sob a inspiração da cultura desinteressada, do saber pelo saber. Na formação desse professor, as disciplinas científicas de sua área específica – componentes do bacharelado – são priorizadas em relação às disciplinas pedagógicas (BONARDI, 1990, p.68).

Há uma reforma do regimento em 1946 que atende às reivindicações dos professores do bacharelado por maior tempo de formação, por vezes argumentando que um ano dedicado ao curso de didática precarizava a formação do bacharel. Na análise das cartas enviadas ao Ministro Capanema sobre este assunto, encontram-se argumentos que pressupõem que, para ser bom professor, é necessária formação aprofundada nos conhecimentos e conteúdos a serem ensinados na disciplina. É interessante notar que, por vezes, o bacharelado é defendido com lócus de formação de professores que, embebidos do profundo conhecimento de sua disciplina, não iriam para as salas de aula apenas reproduzir os manuais didáticos.

Ademais, a dissertação de Martha Bonardi também nos revela que não apenas o Ministro Capanema, mas setores da própria instituição demandavam maior ênfase no bacharelado. Assim, “a defesa de qualidade para o bacharelado parece-nos estar justificada pela concepção de ser o domínio do conteúdo inerente à formação não só do bacharel, mas também do professor” (1990, p.69). A demanda por estender o período de formação do bacharel era vinculada à condição de melhorar a formação do professor. Trata-se de uma “visão tradicional da formação deste profissional”, porque “o objetivo é a formação do professor como um especialista de conteúdo” (idem).

Na correspondência entre o Ministro Capanema e o reitor Raul Leitão da Cunha, em 1940, encontra-se a defesa deste pela ampliação do bacharelado, enquanto em parecer de Lourenço Filho sobre esta mesma proposta, há a defesa da formação didática, pedagógica, do professor. No entanto, Lourenço Filho, apesar de defender a licenciatura, valorizava mais o especialista que o professor de ensino secundário, pois afirmava que: “será preciso não confundir esta formação [de professor], com a de trabalhadores intelectuais da mais alta preparação, e para qual muito poucos terão verdadeira propensão e as aptidões necessárias” (apud BONARDI, 1990, p.73).

Este debate leva a entender que há distinção entre a formação de professores do ensino secundário e “trabalhadores intelectuais da mais alta preparação”, assim como também há uma hierarquização entre essas duas funções. A partir de elaborações de Antonio Gramsci sobre as funções dos intelectuais, Martha Bonardi infere que, nesta concepção, há uma postura política e ideológica que distingue o especialista do professor, pois àquele é destinado o ambiente da cultura desinteressada, da dedicação à produção do conhecimento, enquanto ao intelectual professor caberia uma atividade laborativa de transmissão do saber, de divulgação apenas. Ambos são intelectuais, mas suas funções têm valores diferentes e se hierarquizam pelos seus objetivos.

Nas diretrizes que organizam o funcionamento da Faculdade Nacional de Filosofia, encontramos um modelo de formação de professores que comporta uma concepção de docência baseada na ênfase em transmissão de conhecimento enciclopédico, propedêutico, através de métodos e técnicas, pressupondo ser estes recursos da prática válidos por si. O conhecimento didático-pedagógico é visto como fechado, elaborado, acabado, pronto para ser assimilado e integra a formação do professor de maneira complementar, após o bacharelado. Os cursos de bacharelado não chegavam a ser opostos à formação do professor. Pelo contrário, constituíam o principal lócus a ser valorizado na formação do professor de ensino secundário, portando uma concepção de docência atrelada à transmissão de conhecimento em uma disciplina específica.

A compreensão deste modelo de formação inicial de professores pode ser enriquecida ainda tendo em perspectiva que há “estretíssima ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para a exercer” (ROLDÃO, 1997, p. 97). A atividade de ensinar, assim como outras atividades que se tornaram campos profissionais, foi exercida por muito tempo antes de sobre ela se produzir conhecimento

sistematizado, o que implicou na configuração de uma atividade bastante prática, rotinizada, sem reflexão sobre si mesma por aqueles que a realizavam (idem, ibidem). Essa herança permanece na forma como a licenciatura foi concebida na Faculdade Nacional de Filosofia, embora certamente já houvesse naquele contexto histórico, amplo movimento de definição do campo educacional como autônomo e científico, portador de estatuto epistemológico próprio.

Notamos, assim, esta contradição no processo de profissionalização docente posto que, enquanto a criação de uma instituição própria à formação de professores para o ensino secundário era o reconhecimento da necessidade de uma formação específica para o professor, a formação na atividade de ensinar foi oferecida de forma complementar para aquisição de métodos rotineiros de ensino.

Todavia, ressaltamos a criação da Faculdade Nacional de Filosofia como fundamental no processo de institucionalização da formação de professores do nível secundário e também por significar uma proposta de ensino superior que fugiu da tríade engenharia, medicina, direito. Bonardi (1990, p.100) afirma

há um dado que não pode ser desconhecido: a formação de professores secundários é feita numa única instituição e, por isso, apesar de todas as críticas, e ainda que não ocorra efetivamente articulação entre a seção de didática e as demais seções, há uma certa integração entre pessoas que fazem cursos os mais diferentes, possibilitando em alguns casos até uma articulação mais íntima das matérias de conteúdo e dessas com as de natureza pedagógica. Isso certamente tem suas conseqüências na formação de professores secundários.

## Modelos de formação dos profissionais da educação: o curso de Pedagogia e a formação do professor do ensino primário

Nosso percurso de estudo das diretrizes fundadoras da Faculdade Nacional de Filosofia e de sua implementação evidenciou como aspecto interno do curso de formação do professor de ensino secundário a dicotomia entre o que foi proposto como a formação do especialista – o bacharelado – de maior duração e prestígio, e a licenciatura, complementar à formação do professor.

Mas podemos nos beneficiar, também, de breve exame comparativo da formação proposta para este tipo de docente com a formação do professor de ensino primário e do técnico em educação, também organizadas no mesmo período. Trata-se de conhecer, ainda que sucintamente, como foram organizadas a formação dos professores do ensino primário dos técnicos em educação, formados pelo Curso de Pedagogia. Esta análise permite apreender

como a concepção educacional do ofício de professor presente nas políticas destinadas à profissionalização do magistério introduziram, referendaram ou ampliaram hierarquias, estatutos e identidades diferentes para os profissionais do magistério.

O desenvolvimento das “ciências da educação” atua na especialização do campo educacional e recai sobre a formação de um saber profissional que singularizaria o professor e o levaria a tomar consciência da sua própria categoria profissional. Assim, a difusão de teorias educacionais, por meio de instituições de formação de órgãos científicos e técnicos independentes reforçam a localização do docente no universo do ensino, influenciando os paradigmas profissionais que lhe normatizam a atividade (FERNANDES, 1998, p.12).

A produção em história da profissão docente alerta para a necessidade de se desenvolver estudos que relacionem a conformação do campo pedagógico, enquanto área específica de produção de saberes sobre o ofício de ensinar, com suas imbricações sobre a profissionalização da atividade docente (NÓVOA, 1991). Estamos entendendo como campo pedagógico uma circunscrição da área educacional própria das práticas, reflexões e disputas sobre o ensino primário e a pedagogia.

Naquele momento de profissionalização do magistério secundário, além da ênfase dada a formação do especialista nos conteúdos a serem ensinados e no aspecto complementar, técnico e instrumental conferido à licenciatura, estabeleceu-se, também, uma separação entre o estatuto epistemológico e social do ofício de ensinar, entre professores primários, professores de ensino secundário e técnicos em educação.

Na configuração do campo educacional nos anos 1920 e 1930, no Brasil, a formação do corpo docente em bases científicas foi preconizada como necessidade urgente da sociedade brasileira e o ensino superior foi aclamado como lócus privilegiado de formação dos novos intelectuais que conformariam a modernidade capitalista (MENDONÇA, 1997). Analisando a atuação de diferentes sujeitos e grupos sociais, práticas e representações acerca da educação escolar, os estudos de Nunes (1998), Monarcha (1999), Evangelista (1997) demonstram como o campo pedagógico foi se constituindo num processo de longa duração, a partir de práticas políticas inspiradas por teorias e princípios apropriados, em momentos históricos singulares, por sujeitos diferentes e instituições diversificadas (GONÇALVES, 2002).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito para atender a uma solicitação de Vargas, no Governo Provisório, feita aos educadores reunidos na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, contribuiu para a



“legitimação da educação como campo profissional autônomo, dotado de regras próprias de funcionamento” (XAVIER, 2003, p.13).

É a partir desse processo de valorização da educação como meio de construção de uma sociedade moderna, desenvolvida em bases científicas, que ocorre na década de 1930 a institucionalização das escolas superiores de formação de docentes para atuar no Ensino Secundário e no Ensino Normal (BRZEZINSKI, 2004, p.30). Tanto grupos ligados ao movimento escolanovista, quanto setores da Igreja Católica, setores militares e sociedade política, não ignoraram estas aspirações, embora as tenham conduzido de maneiras distintas e em alguns casos, mutuamente excludentes.

No projeto de reconstrução educacional (e nacional) dos pioneiros da Escola Nova no Brasil, a preocupação com a profissionalização dos trabalhadores da educação incluía as atividades não-docentes, ou seja, supervisores, orientadores, diretores. Esse ambiente de preocupação com a profissionalização dos docentes demarcou o período inicial na evolução do Curso de Pedagogia no Brasil (idem, p.18). De 1939-1968 o curso de pedagogia foi destinado à formação de professores para o ensino normal (licenciatura) e para preparar técnicos em educação (bacharéis).

Helena Bomeny (1995), Mendonça (1997) e Xavier (2003) situam a dimensão histórica de constituição do curso de Pedagogia e da consolidação do campo pedagógico, num movimento mais amplo em prol da consolidação de um campo científico no Brasil. Incluímos nesta assertiva os cursos de formação de professores do ensino primário e secundário, no ensino superior. Ao defender a adoção de princípios científicos para os estudos pedagógicos, os diferentes sujeitos – católicos, liberais, políticos, escolanovistas -, participavam do movimento de racionalização e secularização do campo intelectual e cultural que caracterizou os anos 1920 no Brasil (XAVIER, 2003).

O Curso de Pedagogia foi criado como único curso da Seção de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil e formava, em 3 anos, bacharéis em pedagogia (técnicos em educação, que realizariam atividades não-docentes – supervisão, inspeção, administração, orientação escolar). Ao concluir o curso de pedagogia, os bacharéis poderiam cursar, em um ano, o curso de Didática, a fim de se tornarem licenciados nas disciplinas que compunham o curso de bacharel, podendo, então, lecionar nas escolas normais, ou seja, na formação de professores primários.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. “Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.” Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

Em razão da existência de disciplinas comuns aos cursos de Bacharelado em Pedagogia e de Didática (Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação), os alunos interessados na licenciatura em pedagogia só precisariam cursar duas disciplinas: Didática Geral e Didática Especial. Assim, observa-se uma distinção entre a formação do técnico em educação que foi entendida pelos legisladores como distinta do trabalho docente, posto que a didática era ausente no bacharelado e seu domínio, no curso de licenciatura, caracterizava a formação do professor para o ensino normal ou para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da Pedagogia (FONSECA, 2007).

Estudiosos da história do curso de Pedagogia no Brasil ressaltam o caráter generalista das disciplinas de formação do bacharel, que não colaborava para a caracterização desse profissional, e conseqüentemente, do campo de atuação (SILVA, 2003; BRZEZINSKI, 2004).

Segundo Carmem Silva (2003, p.13-14) não havia, no momento de criação do curso, uma demanda de mercado que pudesse alocar e definir as ocupações requeridas pelo bacharel em pedagogia, que acabavam por exercer funções técnicas junto à burocracia estatal. No entanto, parece-nos que era justamente esta função que demandava a crescente e complexa burocracia dos órgãos que compunham e auxiliavam o Ministério da Educação e Saúde. O empenho pela modernização, planejamento e racionalização das atividades administrativas certamente repercutiu na criação de um curso superior de formação de quadros técnicos para as atividades estatais de inspeção escolar, supervisão e orientação, cada vez mais ordenadas e centralizadas no Ministério da Educação.

A estrutura interna do curso de pedagogia, semelhante ao que ocorreu com os cursos da área de filosofia, ciências e letras não foi destinada aos processos de investigação dos temas e problemas da educação, obstando o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais e “acabou por enclausurar-se numa solução que se supôs universalmente válida, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar” (SAVIANI, 2003, p.6).

Analisando as implicações do modelo de curso implantado em 1939, Iria Brzezinski (2004, p.43) avalia que a imposição daquele padrão federal implicou um curso voltado para a profissionalização dos técnicos da educação. Porém, esse caráter profissionalizante obstou o desenvolvimento da investigação científica nessa área. Isto é, a pedagogia foi transformada

numa área técnica, profissionalizante, pragmática, descomprometida com a produção do conhecimento, mas também sem um campo de atuação definido e exclusivo.

Ademais, a licenciatura em pedagogia, ao habilitar docentes que formariam professores para o ensino primário, não contemplava o conteúdo a ser ensinado no ensino primário. Os *educadores que educariam educadores* não eram confrontados com os conteúdos que iriam *ensinar a ensinar*. A inexistência de conteúdo específico na licenciatura em pedagogia, “conduziu a distorções no curso, que até hoje interferem negativamente na sua organização curricular” (BRZEZINSKI, 2004, p.45). Talvez neste simples paradoxo que se instaurou entre a formação de professores de escolas normais e formação de professores primários resida um dos fatores que colaboraram para um certo mal-estar, ainda hoje facilmente observado, nas relações de trabalho entre pedagogos e professores do ensino primário.

Outro problema que caracterizou o campo profissional do concluinte do curso de pedagogia foi a ausência de um campo de trabalho exclusivo, já que a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, facultou a qualquer diplomado em nível superior lecionar no Curso Normal. Por isso, aos licenciados em pedagogia foi conferido o exercício da docência em filosofia, história e matemática (SILVA, 2003, p.14). Dessa forma, “a falta de identidade do curso de pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo” (BRZEZINSKI, 2004: p.44).

Esta reflexão encontra apoio também em Saviani que observa que, embora a partir da década de 1930, a pedagogia tenha ocupado um “espaço permanente” na estrutura do ensino superior,

com exceção do breve ensaio da Universidade do Distrito Federal, esse espaço limitou-se à formação profissional não se configurando como um espaço propriamente investigativo, o que resultou num ensino as mais das vezes precário e pouco consistente sob o aspecto da sua fundamentação teórico-científica. Assim a área pedagógica foi objeto de um certo estigma, reforçado pelo baixo status social da profissão docente (SAVIANI, 2003).

A separação entre a formação de bacharéis e licenciados, reflete uma concepção dicotômica sobre a pedagogia, quer seja, conteúdo (espaço de reflexão) e método (aplicação e experimentação) que repercutiu até os dias atuais no campo da pedagogia (SILVA, 2003; BOMENY, 1995; BRZEZINSKI, 2004).

É na gênese do curso de pedagogia que se encontra a dicotomia entre licenciaturas e bacharelado, que desprestigiou o curso de pedagogia. Dentro da Universidade, o bacharelado foi visto como destinado a formar o pesquisador, enquanto a licenciatura, formação

complementar, formava o professor, “ensinando a ensinar”, como se a educação se limitasse a aquisição de métodos de didática. Parece-nos que essa dupla dimensão de conhecimentos nem sempre conciliáveis – filosófico-científica (conteúdo) e organizativo-funcional (métodos) - é fundamental para compreendermos a conformação do campo pedagógico, a institucionalização do curso de pedagogia e as dificuldades até hoje encontradas sobre a identidade do pedagogo e a delimitação de seu campo de atuação profissional.

Vimos, no item anterior, como esta dicotomia também caracterizou a formação do professor de ensino secundário. Encontramos características semelhantes, porque foram concepções de profissionalização de trabalhadores da educação produzidas num contexto histórico e inspiradas por uma mesma concepção acerca da formação destes profissionais.

Dermeval Saviani (2006) identifica dois modelos de formação de professores na história da profissão docente no Brasil. O “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” caracterizado pela formação voltada para a cultural geral e o domínio dos conteúdos da disciplina a ser ensinada, predominante nas instituições de ensino superior de formação de professores secundários. O segundo corresponde ao “modelo pedagógico-didático” que enfoca as atividades de ensinar e aprender, tendo sido predominante nas Escolas Normais, destinadas à formação dos professores primários.

Quanto aos cursos de pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, instaurou-se uma tensão entre os dois modelos:

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir como um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide, ainda, do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2006, p. 8)

No caso da formação de professores do ensino primário é válido saber que a incorporação da UDF à Universidade do Brasil excluiu do ensino superior a formação de professores e especialistas para o ensino primário e os cursos de aperfeiçoamento. Contudo, apesar da breve duração, a Escola de professores de Anísio foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário (BRZEZINSKI, 2004, p.36).

Na análise de Mendonça (1997, p.166), Gustavo Capanema tinha uma concepção organicista do sistema de ensino; isto é, contrapunha a cultura humanística à ciência e à técnica. Isto implicou em que o pedagógico, na estrutura dos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, fosse reduzido à dimensão técnico-metodológica, como formação complementar, como vimos na análise do “esquema 3+1”. Essa concepção também nos permite compreender porque a formação de professores para o ensino primário foi excluída do ensino superior, que, no projeto de Capanema, estava destinado a formar os quadros mais apurados da elite do país.

Além de excluir do nível superior a formação de professores para o ensino primário, para o Ministro da Educação não havia equivalência entre o ensino secundário (de conteúdo humanístico e propedêutico) e o ensino normal, pois nesse ramo o conteúdo não era apenas de humanidades, “mas de humanidades e pedagogia simultaneamente” (apud MENDONÇA, 1997, p. 167). Ou seja, para Capanema a pedagogia não tinha status de humanidades e não era curso propedêutico porque era profissional, sob sua ótica entendido como algo instrumental, pragmático, técnico.

Dermeval Saviani (2006), em trabalho que analisa a ausência ou presença e as relações entre o modelo cultural-cognitivo e o modelo didático-pedagógico avalia que, no momento de implementação do curso de pedagogia no Brasil, na consolidação das Escolas Normais e na extensão da formação de professor secundário em nível superior para todo território nacional, houve ênfase no aspecto profissional por meio de currículos que contemplavam disciplinas teóricas a serem assistidas pelos alunos. Esta concepção de formação do profissional da educação reforçou o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que predominou mesmo ante a presença do modelo pedagógico-didático, relegado a um apêndice de menor importância representado pelo curso de didática, “encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (idem, p. 8)

Portanto, conhecer a configuração de um corpo de saberes e técnicas que permeiam a organização do magistério como profissão, implica conhecer como os problemas oriundos das discussões sobre a natureza do saber pedagógico e de suas condições de produção pautaram as relações dos docentes com o saber e delimitaram estatutos profissionais diferentes dentro do próprio grupo profissional em face do estatuto deste corpo de saberes e técnicas.

## CAPÍTULO 3

### **Mediações do Estado na atividade docente: a organização do ensino secundário e a função social e política do magistério**

Examinamos anteriormente as políticas de profissionalização do magistério postas em movimento pelo Ministério da Educação no pós-1930. Tratou-se de disposições que focalizaram a formação inicial do professor, como a criação de cursos específicos de formação no ensino superior e incidiram também sobre o exercício da profissão, como o estabelecimento do Registro de Professores no Departamento de Educação, destinado a cadastrar os professores em exercício e fixar critérios para a habilitação ao exercício da docência.

Identificamos agora outro instrumento da mediação do Estado na conformação da profissionalização do professor, mediação que reside na afirmação de concepções acerca da função social do ensino e daquele que o exerce. Ao ditar as diretrizes que inspiram a oferta do ensino escolar e as normas para organização das escolas, dos currículos, dos materiais didáticos etc. o Estado contribui na conformação do estatuto social do professor e do exercício da profissão no interior das escolas.

Desta forma, além da preocupação com a formação inicial, o Estado acionou outros recursos para manter a vigilância e o controle sobre o trabalho docente e atuou no sentido de incentivar a adesão do professor às diretrizes educacionais do Estado, buscando conformar o ofício do magistério e assegurar a difusão de seu projeto de hegemonia sobre a sociedade. Queremos apontar aqui como as reformas do ensino e outras formas de intervenção estatal nas atividades escolares colaboraram para a configuração de um sistema de normas e valores que atuaram sobre o estatuto social da profissão de magistério de ensino secundário nos anos de 1930 e 1940.

A centralização política nos anos pós-1930 incentivou a direção de órgãos da burocracia estatal na elaboração de medidas destinadas a viabilizar maior controle do Estado sobre os agentes do ensino escolar, posto que as autoridades públicas perceberam a importância do controle do magistério para o êxito de suas pretensões de colocar a educação “a serviço da Nação”. A ação pedagógica do MES materializava-se através das tentativas de organização de um sistema nacional de ensino, regulamentado e supervisionado pelo Estado, homogeneizado por uma proposta de unidade com base em programas, currículos,

publicações e metodologias de ensino. A padronização do sistema educacional correspondia a um ideal corporativista e centralizador do Estado, destinado a construir a nação (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000).

Devido à centralidade do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino secundário que espelhava, no início dos anos 1930, o modelo de colégio para todo o país, investigamos a atuação estatal no Colégio Pedro II e as repercussões desta participação na organização do trabalho dos professores na escola.

Em razão da escolha que realizamos de circunscrever a investigação da história da profissão docente ao estudo das mediações do Estado na conformação de um campo de atuação profissional específico para o magistério, não contemplaremos, neste trabalho, outro caminho de pesquisa que contempla aspecto fundamental importância no processo de construção da profissão docente, qual seja, a atuação dos saberes produzidos pelos docentes em sua experiência no ofício.

As pesquisas recentes acerca do magistério, sobretudo as que pretendem tratar da vida de professores e da sua carreira profissional, privilegiando métodos de pesquisa que “dão voz ao professor” trazem à luz reflexões sobre os diversos saberes que permeiam a profissão e a prática docente.<sup>53</sup> Sob essa ótica não bastam os estudos dos currículos de formação de professores, das disciplinas (do conhecimento específico), das dimensões didático-pedagógicas do ofício, dos aspectos político-ideológicos que conformam concepções quanto aos objetivos da profissão. Atenta-se para o saber que se desenvolve no exercício da profissão, na confrontação das teorias adquiridas na formação com a prática pedagógica e com a realidade educacional complexa e dinâmica vivenciada no cotidiano escolar. A interação dos professores com as reformas de ensino e suas repercussões sobre a gestão escolar e a organização do trabalho do docente também são abordadas por essa área de pesquisa.

Embora nossa dissertação seja voltada para identificar as iniciativas do Estado para conformar os saberes acionados pelos professores, desde sua formação para o magistério e durante o exercício da profissão, é importante estar ciente dessa outra essencial face do saber profissional do magistério e de outros locais de formação do docente além do ensino normal, da licenciatura. Há um saber da experiência, da prática pedagógica, que é parte constitutiva da profissão. As pesquisas sobre o saber docente constituído na interseção da experiência

---

<sup>53</sup> Sobre o desenvolvimento desta frente de pesquisa ver António Nóvoa (1992) Célia Nunes (1997) e Denice Catani (1997; 1998).

profissional com a formação e da vida pessoal, social, com a profissional, nos levam a antever limites e alcances, adesões e resistências, às diretrizes que políticas educacionais, reformas, materiais pedagógicos, inspeção escolar etc. que poderiam influir na formação do professor. As iniciativas estatais, por mais que buscassem articular o consenso em torno de seu projeto político e educacional constituíam apenas um dos ingredientes que integravam a construção da profissão de magistério, de forma que buscamos nesta dissertação compreender o processo de profissionalização docente, com um olhar atento às tensões que o atravessam, como propõe Nóvoa (1999).

### As Reformas do Ensino Secundário (1931-1942)

Baseamos parte de nossa pesquisa documental em dispositivos normativos que focalizavam imediata ou indiretamente a profissionalização docente porque entendemos a legislação como um campo de expressão e construção das relações e lutas sociais (FARIA FILHO, 1998; 2005). É nesta medida que, ao percorrer os textos normativos das reformas do ensino secundário, buscamos conhecer as propostas que, numa correlação de forças, foram vitoriosas e tornaram-se atos normativos do sistema de ensino, e que representam as perspectivas, intenções e necessidades assumidas como prioritárias por uma sociedade. Ademais, o fracasso ou êxito das reformas educativas 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, p.248).

Enquanto produto de relações historicamente produzidas, os textos normativos são portadores de projetos e definem-se em disputa com outros projetos.

As finalidades do ensino que permeiam a cultura escolar são produzidas conforme o contexto histórico e em função das relações desta cultura com outras que lhe são contemporâneas, concorrentes ou afins, e é fundamental separar intenções de resultados porque a definição de novas diretrizes e finalidades ao ensino não eliminam antigos valores e divisões que caracterizavam as escolas (JULIA, 2001). E na interseção entre os objetivos prescritos no ordenamento jurídico e o realizado, há o professor e a comunidade escolar. Esse apontamento de Dominique Julia nos é valioso porque remete às contradições presentes no exercício do magistério devido aos conflitos, confrontos, resistências e debates relacionados à



manutenção dos valores e das finalidades antecedentes à chegada de uma nova lei ou reforma do ensino.

Assim, cumpre notar que nosso horizonte teórico e metodológico é consoante à percepção de que a intenção prevista na legislação de induzir novas práticas interage com os processos de apropriação da lei, pois não se trata apenas de imposição, mas da recepção, assimilação e possibilidades de burla das prescrições legais, por parte dos sujeitos envolvidos no processo (FARIA FILHO, 1998; p.109).

Em função da defasagem entre o prescrito e o realizado, entendemos que uma norma oficial visa mais frequentemente corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas do que sancionar oficialmente uma realidade (CHERVEL, 1990, p.190). Desta forma é preciso conhecer em que estado se encontravam as instituições educacionais e os profissionais do ensino secundário e que repercussões alcançaram as modificações prescritas pela legislação quando foram, e se foram, implementadas no campo educacional.

No pós-1930, o ensino secundário deixou de ser organizado em cursos preparatórios, propedêuticos ao ensino superior e aproximou-se da forma de organização das instituições escolares de colégios e ginásios. A reforma do ensino secundário de 1931 tornou o ensino seriado de frequência obrigatória para aqueles que almejassem o diploma de ensino secundário e a habilitação para o acesso, mediante vestibular, ao ensino superior. Esta mudança reorientou o campo e as jornadas de trabalho dos professores do ensino secundário que passaram a ficar mais dependentes de postos de trabalho em ginásios e colégios e com menor demanda de lecionar em cursos preparatórios ou ministrar aulas particulares.

Pode-se refletir sobre as novas atribuições conferidas ou requeridas aos professores em razão das novas finalidades atribuídas ao curso secundário. A partir de 1931, a função social do ensino secundário não se distingue apenas por ser preparatório à admissão dos alunos no ensino superior, mas sim pela finalidade de constituir “no seu espírito [do alunado] todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras”.<sup>54</sup>

O decreto da Reforma Francisco Campos ordenou desde a divisão do ensino secundário nos cursos seriados fundamental (de cinco anos) e complementar (de dois anos), até o currículo e as disciplinas obrigatórias a serem oferecidas por série do curso, conforme o os quadros a seguir:

---

<sup>54</sup> 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](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

Disciplinas	Curso Fundamental				
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE
Português	X	X	X	X	X
Francês	X	X	X	X	-
Inglês	-	X	X	X	-
Latim	-	-	-	X	X
Alemão	-	-	-	facultativo	facultativo
História da Civilização	X	X	X	X	X
Geografia	X	X	X	X	X
Matemática	X	X	X	X	X
Ciências Físicas e Naturais	X	X	-	-	-
Física	-	-	X	X	X
Química	-	-	X	X	X
História Natural	-	-	X	X	X
Desenho	X	X	X	X	X
Música (Canto Orfeônico)	X	X	X	-	-

Quadro 2. Currículo do Curso Fundamental do Ensino Secundário, conforme estabelecido pela Reforma Francisco Campos.

Disciplinas	Direito		Medicina, Odontologia e Farmácia		Engenharia e Arquitetura	
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE
Latim	X	X	-	-	-	-
Literatura	X	X	-	-	-	-
História da Civilização	X		-	-	-	-
Noções de Economia e Estatística	X		-	-	-	-
Biologia Geral	X		-	-	-	-
Psicologia e Lógica	X		X	-	X	-
Geografia	-	X	-	-	-	-
Higiene	-	X	-	-	-	-
Sociologia	-	X	-	X	-	X
História da Filosofia	-	X	-	-	-	-
Alemão ou Inglês	-	-	X	X	-	-
Matemática	-	-	X	-	X	X
Física	-	-	X	X	X	X
Química	-	-	X	X	X	X
História Natural	-	-	X	X	X	X
Geofísica e Cosmografia	-	-	-	-	X	-
Desenho	-	-	-	-X	-	X

Quadro 3. Currículo do Curso Complementar do Ensino Secundário, conforme estabelecido pela Reforma Francisco Campos.

A Reforma estabeleceu ainda o “regime escolar”, detalhando o número de alunos por turma, a carga horária diária e semanal das aulas, as formas de admissão dos alunos nos estabelecimentos de ensino, a regularidade, o tipo e as formas de avaliação dos alunos. Essas prescrições certamente visavam a condicionar o cotidiano escolar e criavam regras a serem observadas pelos docentes em suas atividades na escola.

O incitamento ao cumprimento deste conjunto de prescrições por parte dos estabelecimentos de ensino secundário e de seus professores era amparado por outro dispositivo presente na Reforma Francisco Campos, qual seja, a inspeção escolar. A inspeção escolar, confundindo-se com o conceito de supervisão, foi um recurso utilizado pelo Estado para verificar a execução das diretrizes que figuravam na legislação educacional, “sua função, especificamente, é garantir o cumprimento de uma determinada política em práticas pedagógicas e vistoriar que se tornem efetivas as suas prescrições” (SANTOS, FERREIRA, 2006, p.8).

A valorização do cargo de inspetor do ensino exemplifica um dos recursos da vigilância estatal no controle do funcionamento das escolas, dos usos e apropriações, omissões e resistências às prescrições legais (PEREIRA, 2004). O trabalho dos inspetores abrangia a observação e o controle da gestão escolar, dos professores e das práticas pedagógicas através da visita às escolas e a produção de relatórios, pareceres e sugestões, especialmente sobre o trabalho docente, encaminhados aos órgãos técnicos do Ministério da Educação. A inspeção escolar avaliava questões de infra-estrutura, de gestão escolar e didático-pedagógica e assimilava, nas prescrições que concluía seus relatos de visita, orientações do Departamento de Educação.

Embora a oficialização das escolas mediante inspeção e equiparação ao Colégio Pedro II colaborasse para a expansão do ensino privado, não deixava de haver, por parte do MES, a intenção de regular esses espaços educativos, mas há também que considerar a força dos representantes dos estabelecimentos privados de ensino junto ao governo. O Conselho Nacional de Educação, responsável por propor ao governo federal a concessão da inspeção permanente ou equiparação, atuava no sentido de flexibilizar as exigências que condicionavam o reconhecimento legal das escolas.

O padre Leonel Franca, representante da iniciativa privada e confessional no ensino, atuou junto às sessões do Conselho Nacional de Educação defendendo que os requisitos de inspeção deveriam ser considerados uma meta, um ideal que orientasse o trabalho dos

inspetores, mas que não podiam ser literalmente considerados, pois havia apenas três ou quatro instituições no país que atendiam àquelas condições (COELHO, 1988, p.55). O Conselho Nacional de Educação atendeu à demanda pela flexibilização dos critérios de inspeção estabelecidos, tornando as condições das instalações físicas apenas orientações a serem observadas em construções futuras, quando possível. Falhas em relação ao material didático deveriam ser relativizadas em face do atendimento de outras exigências. Enfim, as revisões dos padrões de inspeção por parte do Conselho Nacional de Educação tornaram inócuos os critérios anteriormente definidos, de “padrão inflexível” a ser atendido pelas escolas para a obtenção da equiparação (idem, p.56).

Ricardo Coelho avalia que a flexibilização dos critérios de inspeção concorreram para o expressivo crescimento de estabelecimentos sob inspeção federal no Rio de Janeiro, de 41 estabelecimentos, em 1931, 55 em 1934, 61 em 1937 e 105 em 1948 (1988, p.57). Este cenário é maior ainda se consideramos toda a expansão do ensino secundário no período, de escolas públicas e privadas, oficiais e não oficiais, visto que de 1937 a 1947 mais que duplicaram as unidades escolares e matrículas (idem, p.58). Ressalvamos, porém, que há outras fontes que apontam números sobre o crescimento de matrículas e do corpo docente do ensino secundário. No entanto, o cruzamento das fontes apresentou bastante divergências embora, seja patente, o crescimento do número de estabelecimentos e matrículas.

Mesmo que seja possível relativizar os alcances e limites da inspeção escolar, é notório que se constituiu como meio de vigilância e intervenção estatal no interior das instituições escolares, principalmente nos estabelecimentos privados de ensino. A inspeção escolar tinha implicações, também, nas atividades dos professores, até porque, entre as exigências para a inspeção, situava-se a inscrição do corpo docente no Registro dos Professores no Departamento Nacional de Ensino.

Essa inscrição não era obrigatória, porém, era exigida como requisito dos estabelecimentos que se submetessem à inspeção federal. Assim, no momento de reestruturação do ensino secundário no país e lançadas as bases para sua expansão – mediante a previsão de que os estabelecimentos poderiam expedir certificados reconhecidos oficialmente –, o Registro de Professores representava uma licença para ensinar, estabelecendo exigências para os professores em exercício e para os futuros candidatos ao magistério.

Por esta revisão de aspectos principais da Reforma Francisco Campos, buscamos mencionar as relações entre as reformas educacionais e suas conseqüências sobre a organização do funcionamento dos estabelecimentos de ensino e do trabalho do professor e, ainda, situar a reforma Francisco Campos em face das políticas específicas de profissionalização docente com o contexto histórico do campo no qual elas emergem. À medida que foram lançadas as bases para expansão do ensino secundário, e lhe foi atribuída finalidade específica, houve maior preocupação com o recrutamento daqueles que iriam compor o magistério do ensino secundário.

Ao realizar um inventário das realizações do governo federal no pós-1930, Gustavo Capanema pontuava como aspecto positivo da reforma de 1931 a conceituação do ensino secundário como destinado à formação da personalidade e preparação para vida, ou seja, com objetivos próprios, de caráter educativo e não apenas propedêutico aos vestibulares para ingresso no ensino superior.<sup>55</sup>

O Ministro da Educação criticava apenas a indefinição do tipo de vida para a qual este ensino deveria formar o aluno. Neste ponto de suas reflexões, Capanema esclarecia suas críticas ao movimento da Escola Nova, uma vez que reconhecia os méritos desse movimento no combate a uma concepção tradicional de educação, mas advertia que aquela concepção de educação não estava isenta de erros e deficiências, que residiam na ausência de diretrizes que orientassem para que tipo de ação os homens deveriam ser educados, ao invés de apenas desenvolver neles aptidões.

Por isso Gustavo Capanema sustentava que a educação não poderia ser neutra, devendo ser colocada a serviço da nação, e ser regida “pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação, e que, por isso, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado”<sup>56</sup>. O homem educado em consonância com os valores do Estado se tornaria um cidadão que integraria a nação, “conforme as linhas de uma ideologia precisa e assentada”.<sup>57</sup>

Segundo José Silvério Baía Horta, ao definir a educação nestes termos e declarar o propósito de controle do sistema educacional do país pelo Estado, e ao esboçar as iniciativas que executaria esse programa de ações, colocando a educação a serviço do Estado Novo,

---

<sup>55</sup>.Discurso do Ministro Gustavo Capanema pelo 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.

<sup>56</sup> Idem.

<sup>57</sup> Idem.

Gustavo Capanema garantiu sua permanência no Ministério da Educação, embora tenha desapontado muitos daqueles que o acompanhavam, suscitando o afastamento de alguns e cooptação e adesão de outros (1994, p. 171).

Ao retomar a avaliação do alcance da Reforma Francisco Campos, Gustavo Capanema aprovava os objetivos de ampliar e melhorar o ensino secundário, ramo do ensino ao qual o governo de Getúlio Vargas concedia importância especial, valorizando as cifras do aumento do número de estabelecimentos equiparados e o crescimento de matrículas. Uma vez alcançados os objetivos previstos em 1931, o governo deveria novamente tomar em conta o ensino secundário, de forma que “se, de 1931 para cá, o progresso neste domínio da educação, foi sobretudo no sentido da quantidade, daqui por diante, força é que o progresso se realize principalmente no sentido da qualidade”.<sup>58</sup>

Sob esta ótica, a nova reforma do ensino secundário precisaria dotar este ramo do ensino de um “teor mais elevado” a fim de dotar o país de “uma poderosa elite intelectual (...) para o exercício de grande número de elevadas funções da nossa vida social”.<sup>59</sup>

Para tanto, se fazia necessário definir adequadamente o currículo do curso secundário ao “liquidar de uma vez a querela entre humanistas e modernos, entre latinistas e cientistas, entre tradicionalistas e renovadores, pela definição de um currículo singelo, baseado nos essenciais fundamentos clássicos e nutrido das legítimas seivas da ciência”; ampliar e aprimorar as “instalações pedagógicas” do maior número de estabelecimentos e “este é ponto mais importante, é necessário que todo o magistério secundário atinja ao alto nível de preparação que, presentemente, só possuem os professores de um pequeno número de colégios”.<sup>60</sup>

Gustavo Capanema afirmava que a atuação do governo federal na administração do ensino secundário se faria sentir de diferentes maneiras, e explicava a intenção do governo federal em fixar os critérios para organização e funcionamento das unidades escolares, desde as instalações físicas, os processos pedagógicos, o funcionamento e administração, assim como a fiscalização.

---

<sup>58</sup> Ministro Gustavo Capanema. Discurso pronunciado na visita do presidente Getúlio Vargas ao Colégio Pedro II em 1938. NUDOM. Colégio Pedro II, *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio (1937-1938)*. Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944, p.104.

<sup>59</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>60</sup> Idem, *ibidem*.

Ressaltamos que as mudanças anunciadas pelo Ministro evidenciam a relação entre a adequação dos conteúdos de ensino, das instalações escolares e dos profissionais do ensino às diretrizes educacionais do Estado sobre a finalidade do ensino secundário.

Em primeiro lugar, quanto ao Colégio Pedro II, assegurava o compromisso do governo em manter a instituição como “estabelecimento padrão, pois esta é sua finalidade secular”. Porém, este propósito implicava reorganizar integralmente aquela instituição, o que motivou a composição de uma comissão de professores para reformular o programa do Colégio. Havia, também, a proposta das seções do Internato e o Externato ficarem sediadas num mesmo local em novas instalações.<sup>61</sup>

Quanto aos estabelecimentos particulares de ensino e aos colégios públicos mantidos por governos estaduais e municipalidades, Gustavo Capanema indicava a função federal de tornar mais rigorosas as condições de reconhecimento e de fiscalização, “a qual deve passar a ser processada com a finalidade de orientação pedagógica e não como mera política burocrática”.<sup>62</sup>

No Estado Novo, observa-se que a inspeção assumiu a forma de “controle vertical e pontual” exercido nas escolas além de sua relação com questões relativas à formação de uma cidadania nos moldes do projeto estatal, através das visitas de inspetores às escolas. Foi elaborado um aparato legal para inserir nas práticas pedagógicas dessas escolas um espaço propício ao nacionalismo e à formação de cidadãos nos moldes militaristas do Estado Novo. Sobretudo durante o Estado Novo, a inspeção escolar foi um recurso amplamente acionado pelo Estado nas políticas de nacionalização do ensino em escolas de comunidades estrangeiras no Brasil (FORTUNATO; FERREIRA, 2006, p.5).

A Reforma do Ensino Secundário de 1942 postulava: “a inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”. Nota-se a interferência do Estado sobre as escolas, com repercussões diretas sobre o ofício dos professores. Afinal, ao dispor de parâmetros para uma inspeção que também é pedagógica, o Estado instituiu um modelo de trabalho do professor, na condução das atividades escolares, que se deveria ser consoante a concepção do Ministério da Educação sobre a função política da educação escolar.

---

<sup>61</sup> Discurso do Ministro Gustavo Capanema pelo 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.

<sup>62</sup> Idem.

Para os objetivos de nosso estudo, cabe destacar, no discurso de Gustavo Capanema, sua preocupação com a preparação dos professores, posto que, para ele, “Leis sábias, instalações primorosas, alunos devotados, tudo isto, que é tão necessário à obra educativa, não produzirá os efeitos esperados, se o professor for incapaz ou desidiioso. É do mau professor principalmente que vem o mau ensino”.<sup>63</sup> Assim, competia aos poderes públicos fundar, expandir e manter estabelecimentos destinados “à formação moral e técnica dos professores”, necessidade “imperiosa” especialmente para o ensino secundário.<sup>64</sup>

Na Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, a nova reforma educacional deveria dar prosseguimento ao “trabalho de renovação e elevação” do ensino secundário do país. Sua finalidade fundamental seria “formar a personalidade do adolescente” através de uma “sólida cultura geral” e de “neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”.<sup>65</sup>

Enquanto o ensino primário, “que é o ensino para todos”, portava a tarefa de disseminar os “elementos essenciais da educação patriótica”, seria competência do ensino secundário precisamente “a formação da consciência patriótica” porque este ramo era reservado à

preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.<sup>66</sup>

É notória, na Exposição de Motivos da Reforma, a função social e política do ensino secundário enquanto locus de formação de dirigentes para o país. Daí que necessariamente precisava ser

um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino.<sup>67</sup>

A série de providências oriundas do Ministério da Educação para orientar e fiscalizar a organização do ensino revela o engajamento do governo em atuar junto das instituições da

---

<sup>63</sup> Idem.

<sup>64</sup> Idem.

<sup>65</sup> Ministro Gustavo Capanema. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. v. I. Rio de Janeiro, 1952, p.311.

<sup>66</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>67</sup> Idem, *ibidem*.



sociedade civil, posto que, “por seu intermédio difundem-se a ideologia, os interesses e os valores da classe que domina o Estado, e se articulam o consenso e a direção moral e intelectual do conjunto social” (ACANDA, 2006, p.175).

O Estado não se estrutura apenas por seus aparelhos coercitivos, nem somente pela ação da sociedade política, mas pela correlação de forças entre diversos grupos sociais, que através dos aparelhos privados de hegemonia, exercem ação política organizada, de forma a sobrepor seus interesses e visões de mundo aos demais e tornarem-se dirigentes da sociedade, sob o consenso ativo dos governados. Por isto é preciso conquistar também a hegemonia de direção da sociedade, através da ação política e cultural, pois a ação política é cultural, e a ação cultural é política.

Uma vez esclarecida a função social e política atribuída pelas reformas de ensino ao curso secundário nos anos de 1930 e 1940, aproximamo-nos das expectativas que alimentaram concepções sobre o magistério do ensino secundário, pois, caberia a estes professores educar os futuros dirigentes do país. Nas comemorações do centenário de fundação do Colégio Pedro II, ressaltamos, no discurso do Ministro da Educação, sua preocupação com a preparação dos professores, “trabalhadores intelectuais” que, segundo o Ministro, deveriam oferecer a “vocação, o esforço e o sacrifício à maior das empresas, de que a salvação nacional depende, e que é a salvação completa da infância e da juventude”.<sup>68</sup>

Neste mesmo evento em que discursou Gustavo Capanema, Getúlio Vargas incentivava os professores a difundirem valores patrióticos junto à juventude e exercer seu ofício “no puro e exemplar sentido do apostolado cívico - infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil”.<sup>69</sup>

Por ocasião da formatura de uma turma da Faculdade Nacional de Filosofia, instituição organizada naquele contexto histórico para a formação dos professores de ensino secundário, Gustavo Capanema pronunciou seu agradecimento pela escolha do Presidente Getúlio Vargas como paraninfo da turma. O tema do discurso de Capanema foi “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”.<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> Discurso do Ministro Gustavo Capanema pelo 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.

<sup>69</sup> Discurso do Presidente Getúlio Vargas pelo Centenário do Colégio Pedro II. Idem.

<sup>70</sup> FGV, CPDOC. Gustavo Capanema. “A Missão do Professor Secundário”, [12/07/1940]: GC g 1940.07.12, r.7.

Capanema ressaltou a importância da passagem daqueles formandos pela Faculdade Nacional de Filosofia e do convívio com o corpo docente daquela instituição para o preparo dos alunos em suas “funções magisteriais”. Porém, alertava aos formandos que eles não estavam “definitivamente adestrados para o seu exato e útil exercício”, porque era necessário que se consagassem ao aperfeiçoamento do ofício, e engajassem coração e alma na tarefa de educar a juventude. Além de meros recursos estilísticos, a evocação dos termos missão, consagração, coração e alma remetem a uma concepção de professor mais próxima do sacerdócio do que ao exercício de uma profissão.

Para os objetivos de nosso estudo, este discurso do Ministro Capanema é muito elucidativo acerca das concepções sobre a função social e política do magistério de ensino secundário preconizada pelo Estado. Enfatizava que a missão do professor secundário não seria apenas transmitir ciências e técnicas, pois que estas são funções presentes em todos os ramos do ensino, até no universitário. O ensino secundário tinha um “papel mais sutil, mais substancial, mais qualitativo, e portanto mais difícil e penoso”.<sup>71</sup>

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, herdado dos antepassados, e enfim dar à juventude, “além dessa compreensão e desse sentimento, a decisão, a vontade e a energia de guardar ileso, à custa de qualquer sacrifício, o patrimônio dos antepassados e de continuamente enriquecê-lo e ilustrá-lo”.

Capanema encerrava o discurso alertando aos formandos, e a todos os que se formassem na Faculdade Nacional de Filosofia e nas instituições congêneres, que caberia a eles, em quem a “nação deposita confiança”, a responsabilidade pela consecução da finalidade do ensino secundário.<sup>72</sup>

Na Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Ministro Capanema justificava a especificidade da função social e política do ensino secundário, e ponderava que, se o ensino secundário não fosse capaz de dotar os alunos de “uma concepção do ideal da vida humana” e formar neles a consciência da “significação histórica da pátria” e

---

<sup>71</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>72</sup> Idem, *ibidem*.

o “sentimento de responsabilidade nacional” não corresponderia à sua função porque “de seus currículos não proviriam as individualidades responsáveis e dirigentes, as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica, e capazes de cumpri-la”<sup>73</sup>.

Neste sentido, entendemos porque a Exposição de Motivos deteve-se na justificação da organização das disciplinas nos ciclos em que foi dividido o ensino secundário, ou seja, o curso ginásial, de duração de quatro anos e os cursos paralelos do segundo ciclo, ou seja, o clássico e o científico, de duração de três anos. Gustavo Capanema teceu considerações acerca da importância dos estudos de Línguas Estrangeiras, do Grego e do Latim, do estudo das Ciências e do estudo da Língua, assim como da História e Geografia pátrias para a formação dos alunos nos moldes pretendidos pela Reforma.

Em face da missão de educar para a pátria, o Ministro sustentava que o ensino secundário “não é um ensino de ciências” porque não cabia às ciências “formar intelectual, moral e civicamente a personalidade humana”, não constituindo então o principal do ensino secundário, “pois a pátria, nesse ensino, é coisa essencial”. Sob esta intenção é que o currículo do curso secundário deveria privilegiar o ensino de humanidades, “isto é, das coisas destinadas a formar o espírito humano”. Por isso, a “missão do professor secundário” era “transmitir sabedoria à juventude” e “ensinar com o limite e sob as condições que o seu ensino possa ser formador da personalidade intelectual, moral e cívica dos alunos”.<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> Ministro Gustavo Capanema. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. v. I. Rio de Janeiro, 1952, p.312.

<sup>74</sup> FGV, CPDOC. Gustavo Capanema. “A Missão do Professor Secundário”, [12/07/1940]: GC g 1940.07.12, r.7.

Disciplinas	Curso Ginásial			
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Português	X	X	X	X
Latim	X	X	X	X
Francês	X	X	X	X
Inglês	-	X	X	X
Matemática	X	X	X	X
Ciências Naturais	-	-	X	X
História Geral	X	X	-	-
História do Brasil	-	-	X	X
Geografia Geral	X	X	-	-
Geografia do Brasil	-	-	X	X
Trabalhos Manuais	X	X	-	-
Desenho	X	X	X	X
Canto Orfeônico	X	X	X	X

Quadro 4. Currículo do Curso Ginásial, primeiro ciclo do Ensino Secundário, conforme estabelecido pela Reforma Capanema.

Disciplinas	Curso Colegial Científico			Curso Colegial Clássico		
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Português	X	X	X	X	X	X
Latim	-	-	-	X	X	X
Grego	-	-	-	X*	X*	X*
Francês	X	X	-	X*	X*	-
Inglês	X	X	-	X*	X*	-
Espanhol	X	-	-	X	X	-
Matemática	X	X	X	X	X	X
Física	X	X	X	-	X	X
Química	X	X	X	-	X	X
Biologia	-	X	X	-	-	X
História Geral	X	X	-	X	X	-
História do Brasil	-	-	X	-	-	X
Geografia Geral	X	X	-	X	X	-
Geografia do Brasil	-	-	X	-	-	X
Filosofia	-	-	X	-	-	X
Desenho	-	X	X	-	-	-

Quadro 5. Currículo do Curso Colegial, segundo ciclo do Ensino Secundário, conforme estabelecido pela Reforma Capanema.

Ao examinar a função social do ensino secundário e a divisão instituída pela Reforma Capanema entre este e os demais ramos do ensino médio, destinados à formação

profissionalizante nos cursos de ensino industrial, agrícola, comercial e ensino normal, Clarice Nunes caracteriza as políticas de educação do governo Vargas como expressões de um modelo centralista, segmentador e excludente que representavam um “projeto repartido de educação” dividido em duas redes de escolarização: a rede primária-profissional e a rede secundária-superior, e representava a “expressão concreta do processo controlado de mudança social desencadeado nos anos 20 e cujo desfecho político é o Estado Novo em 1937” (2001, p. 107).

Sobre o estudo da Língua, da História e Geografia pátrias cabe notar que o estudo da língua nacional foi estendido a todas as sete séries do ensino secundário, dada a importância do “cultivo da língua nacional” como elemento de organização e conservação da cultura e de interesse à existência da identidade do país. Da mesma forma, para orientar os alunos “no sentido de uma compreensão maior dos valores e das realidades nacionais”, os conteúdos de História do Brasil e Geografia do Brasil tornaram-se disciplinas autônomas de História Geral e Geografia Geral.<sup>75</sup> É incontornável, portanto, a relação entre a organização do currículo e as diretrizes políticas que orientaram a reforma do ensino.

Quando o Ministério da Educação ampliou a todos os professores com registro provisório o direito de obter o registro definitivo, fixou, no mesmo decreto, que somente brasileiros natos poderiam lecionar as disciplinas Português, Geografia do Brasil e História do Brasil, sendo, todavia, permitido a professores de nacionalidade portuguesa, naturalizados brasileiros, registrar-se para “o ensino da língua nacional”.<sup>76</sup> Este artigo é particularmente especial, pois alimenta nossa hipótese de que o Estado buscava organizar os docentes para fornecer uma educação patriótica, sendo o ofício de ensinar um ato cívico, daí que disciplinas como o ensino do idioma pátrio, da História e Geografia do país só poderiam ser ensinadas por brasileiros natos ou portugueses naturalizados (no caso do língua portuguesa).

Em razão da legislação ser produto e produtora de relações sociais, é importante conhecer que, anos antes da publicação da Reforma, surgiu, na Congregação do Colégio Pedro II, uma proposta, de autoria dos professores Pedro do Couto, George Sumner e Cecil Thirè de solicitar ao governo, usando justificativas concernentes com o que declarou o

---

<sup>75</sup> Ministro Gustavo Capanema. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. v. I. Rio de Janeiro, 1952, p.312.

<sup>76</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 8.777, de 22 de janeiro de 1946. “Dispõe sobre o Registro Definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

Ministro na Exposição de Motivos de 1942, a restauração das cadeiras de História do Brasil, Educação Cívica e Noções de Direito Usual:

o estado atual do mundo exige que os povos, dentro do respeito de cada um aos demais, devem manter bem alto seu sentimento de pátria, no culto de sua tradição, no feito dos que a elevaram, no amor pelo seu território, nas lições de civismo, no conhecimento de sua organização, na estima que os deve congrega irmanando-os no bem geral da humanidade.<sup>77</sup>

No processo de votação foi aprovado o restabelecimento de História do Brasil, houve empate sobre o restabelecimento da cadeira de Educação Cívica e, neste caso, o Presidente da Congregação desempatou contra o restabelecimento.<sup>78</sup> Ademais, a comissão que elaborou o anteprojeto da reforma do ensino secundário de 1942 contou com a participação de alguns professores do Colégio Pedro II (BOMENY, 1999, p.163).

À medida que foram sendo expedidas portarias com as orientações para implantação do desdobramento da cadeira de História, o Presidente da Congregação, Raja Gabaglia, desejava que corpo docente congregado manifestasse ao Ministro da Educação apreço pela “autonomia do ensino de história do Brasil”.<sup>79</sup>

Raja Gabaglia também se congratulava com a Congregação por haver o Ministro desejado ouvir a opinião dos professores do Colégio Pedro II sobre a criação da cadeira de História do Brasil. Os professores Oscar Przewodowski e Roberto Accioli foram contrários à moção proposta pelo Presidente da Congregação e apresentaram declaração de voto contrário, também informando os professores Jonathas Serrano e Mello e Souza que eram contrários à medida.<sup>80</sup> O tema da Educação Cívica, conforme a solução dada pelo Presidente da Congregação em 1936, também parece ter sido similar à postura assumida pelo Ministro em 1942.

As reformas da instrução pública dos anos de 1920 reabilitaram as discussões sobre a Educação Moral e Cívica. Contudo, no pós-1930, enquanto momento de crise de hegemonia do período anterior, os grupos que chegaram ao poder com Vargas romperam com o liberalismo vigente na primeira República, o que transformou o significado do civismo e sua relação com a educação.

---

<sup>77</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 24/08/1936.

<sup>78</sup> Idem, 01/12/1936.

<sup>79</sup> Idem, 26/03/1940.

<sup>80</sup> Idem, 28/01/1944.

Na Reforma Francisco Campos a Educação Moral e Cívica não foi incluída no programa do ensino secundário enquanto disciplina. Na justificativa de Campos, ela não era eficiente enquanto disciplina, pois deveria ser praticada e permear as diferentes atividades realizadas na escola. Mas, segundo Horta (1994), esta concepção de Campos não deve ser entendida somente pelas suas aproximações no período com o método de ensino ativo da Escola Nova. Gustavo Capanema também estava de acordo com esta concepção, posto que para ele, “a melhor lição pedagógica” a ser adotada no problema “da formação do caráter e do patriotismo” não seria a inclusão de uma disciplina para este fim, mas fazê-la “desde cedo em todas as atividades e circunstâncias da vida escolar, efetivamente viver com dignidade e fervor patriótico”.<sup>81</sup>

Esta concepção contudo, não era consensual em todo magistério do Colégio Pedro II. O Professor Ciro Farina, criticando a afirmação feita pelo professor Enoch Lima, que considera que o professor era o “construtor da nacionalidade”, replicava:

não podemos deixar de estranhar que se pretenda nivelar todos os professores especializados a um tipo único, comum, de fazedor de bons cidadãos. Professor de História, professor de Línguas, professor de Matemática não ensinam todos a mesma disciplina – a arte de ser bom cidadão – e sim, cada um deles, uma matéria especializada, que o ‘bom cidadão’, criado por outros professores (de civismo, de moral etc.) deve saber.<sup>82</sup>

Investigar a mediação das políticas públicas em educação na organização da atividade educativa do professor remete ao estudo da organização do ensino e da cultura escolar. Pretendemos aqui somente apontar as relações entre as intenções e prescrições das reformas do ensino secundário ocorridas no pós-1930 e suas implicações sobre a organização do sistema de ensino, a cultura escolar e o ofício do professor. Os conceitos de cultura escolar e as teorias do currículo têm sido apropriados com acepções polissêmicas em diversas pesquisas de história da educação no Brasil e no exterior, com destaque para a produção dos Estados Unidos, Inglaterra e França (SOUZA, 2005).

Estabelecendo um diálogo com as proposições destas frentes de pesquisa, observamos como as teorias críticas de currículo desvelam a presença de forças políticas e sociais que interagem na seleção dos conhecimentos a serem transmitidos na escola e das disputas que comprometem a inclusão ou exclusão de conteúdos e os efeitos sociais destas escolhas.

---

<sup>81</sup> Ministro Gustavo Capanema. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. v. I. Rio de Janeiro, 1952, p. 314.

<sup>82</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 25/08/1943.

Desmistificando a concepção do currículo como apenas uma tecnologia de governo imposta para racionalizar o funcionamento das instituições escolares, os estudos da história das disciplinas escolares, dos programas de ensino, dos materiais didáticos – ou seja, dos dispositivos de ordenação do conhecimento para ser disseminado pela educação escolar – atentam para as divergências e convergências entre grupos sociais na consolidação das prescrições normativas e práticas educativas que integram as culturas escolares. Ademais, estes estudos enfatizam as fronteiras entre prescrições curriculares e práticas educativas (idem).

Trata-se, portanto, de um campo complexo de reflexões, fontes e temas de pesquisa que nos fazem pensar nas complexas imbricações das configurações dos currículos e da organização das instituições de ensino na configuração da profissão docente. Não daremos conta, neste trabalho, de todo o âmbito da interferência do Estado na conformação do ofício e na organização da cultura escolar via definição de currículos, regime escolar, materiais didáticos, e, tampouco, das apropriações ou desapropriações destas prescrições na prática educativa no interior das escolas, mas queremos apontar como estas mediações devem ser consideradas para apreensão do campo de atuação profissional do magistério, em sua especificidade no desempenho da atividade docente nas instituições escolares.

O governo do Estado Novo se ocupou bastante da educação e dos meios de organização e difusão da cultura, impondo controle sobre os meios de comunicação, manifestações públicas, datas comemorativas e certamente sobre o sistema educacional, visando a estruturar todo um aparato ideológico destinado a difundir a concepção de mundo das classes dominantes para toda sociedade. Getúlio Vargas manifestava publicamente seu interesse em associar o rádio, o cinema e o esporte para incutir o patriotismo nas gerações novas a fim de completar “um sistema articulado de educação mental, moral, e higiênica, dotando o Brasil dos instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil” (1934 apud HORTA, 1994, p. 147).

Nesse projeto, o ensino secundário ocupou lugar de destaque porque era destinado a formar a juventude que ingressaria em diversos setores da atividade nacional e que deveria colaborar no desenvolvimento do país. Nos anos de 1920 e 1930, a expansão da rede de estabelecimentos de ensino secundário de iniciativa privada, que, segundo registros da Divisão do Ensino Secundário, totalizava, em 1939, 629 estabelecimentos, sendo 530 particulares, impunha obstáculos às pretensões homogeneizadoras das políticas de educação



do Ministério da Educação. O MES adotou, como estratégia, definir o currículo do ensino secundário de forma a orientá-lo segundo o pensamento educacional do Estado e criar mecanismos de inspeção e reconhecimento das escolas, a fim de fiscalizar os sistemas públicos e privados de ensino (SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 2000, p.206).

As funções sociais e políticas que as reformas educacionais dos anos de 1930 e 1940 atribuíram ao ensino secundário tornaram este ramo do ensino de extrema importância para o Estado de forma que este, conforme aperfeiçoava suas feições autoritárias e centralizadoras, buscou canalizar para o interior da burocracia estatal a organização do trabalho do ensino dentro das escolas.

A criação do Instituto Nacional do Livro, em 1937, e da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, são exemplares das formas de mediação do Estado na instituição de parâmetros para o exercício da função docente, embora a bibliografia sobre o assunto mencione as dificuldades da Comissão Nacional do Livro Didático, subordinada ao Ministério da Educação, de executar todas as funções e examinar a contento todos os livros que chegavam ao mercado editorial (BANDEIRA,1996). Ao instituir critérios para a elaboração, utilização, proibição e autorização da adoção de livros de leitura em classe e compêndios nas escolas, com o crivo do patriotismo, civismo e nacionalismo e do combate ao ateísmo e ao comunismo, o Estado buscava assegurar a fidelidade dos materiais didáticos às diretrizes educacionais e políticas que pretendia que regessem as escolas e fossem disseminadas na sociedade.

Luiz Reznik (1992) analisou os manuais escolares adotados no ensino de história do Brasil nos anos 1930 e 1940 e constatou, em face das sucessivas edições, a presença marcante destes livros no cotidiano escolar. Revela a função destes livros como destinados a inculcar na juventude escolarizada os valores do civismo, do patriotismo, do culto ao Chefe da Nação e à pátria, pela identidade com a história do país, ou seja, livros de conteúdo ideológico que espelhavam os anseios do Estado de educar para a pátria, de forjar o consenso e a adesão ao Estado *Novo* e seu projeto político. Nesse sentido, compartilhamos da postura de que é útil pensar a história da profissão docente e dos processos de escolarização atendo-se aos movimentos do Estado nesta seara e das disputas entre grupos sociais pela hegemonia na direção da sociedade. Assim, o significado da educação não pode ser entendido enquanto se pensa a educação exclusivamente em termos de “relações escolares” (BUTTIGIEG, 2003, p.

47). Estamos de acordo com Helena Bomeny quando pondera que “a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil” (1999, p.139).

Há, também, na extensa bibliografia sobre a história da educação nos anos de 1930 e 1940, trabalhos que abordam os manuais, revistas, livros, compêndios, periódicos educacionais e coleções pedagógicas que se destinavam à formação inicial dos professores ou que pretendiam complementar-lhes a formação em serviço (Cf. CARVALHO, 1998a; MAGALDI; 2006; 2007; NARCIZO, 2006; SGARBI, 1997, VALDEMARIM, 2006). Este mercado editorial era fomentado e disputado por escolanovistas, católicos, militares e, também, setores da sociedade política. Não se atinham apenas aos conteúdos e técnicas de ensino que poderiam interessar aos professores e formá-los culturalmente, mas portavam também concepções sobre a conduta moral e cívica do magistério.

Não podemos aqui adentrar nesta frente de pesquisa, mas mencionamos que é de fato um caminho importante para conhecer o sistema normativo e de valores que caracterizavam a profissão docente. É válido indicar também que, se é expressiva a produção sobre a imprensa pedagógica nas práticas de formação de professores das Escolas Normais, a historiografia é ociosa em estudos que abordem a produção e o uso destes impressos na formação de professores para o ensino secundário. Certamente a criação de cursos específicos para a formação de professores para o ensino secundário, nos anos de 1930, e a projeção do modelo da Faculdade Nacional de Filosofia para as instituições congêneres deve ter propiciado o aparecimento deste tipo de impresso. Há que se destacar, ainda, os livros de autoria dos professores do Colégio Pedro II.

Ao mencionar estas políticas de produção de impressos destinados à mediação das relações entre alunos, professores e escolarização, é preciso ter em conta a complexidade da relação entre os usos dos impressos escolares e suas prescrições: determinar as estratégias políticas, pedagógicas e editoriais que produziram e fizeram circular um impresso não prescinde de avaliar que, “uma vez produzido e distribuído, o impresso de destinação escolar pode ganhar vida própria, sendo objeto de usos não previstos pelas regras que presidiram a sua produção” (CARVALHO, 1998, p.39).

Neste tópico, notamos que era extensa a esfera de atuação do Estado na organização do ensino secundário nos anos de 1930 e 1940. Em razão da pluralidade de estratégias oriundas do Estado, principalmente do Ministério da Educação, vemos que não se tratava apenas de definir as diretrizes do currículo e a organização do curso, mas chegava-se à

pretensão de definir a forma de execução do currículo nas salas de aula, via programas de ensino e políticas de adoção e distribuição do livro didático. Em conjunto, estas medidas influenciavam a conformação de um conjunto de normas e técnicas, e também de um sistema normativo e de valores, para o magistério do ensino secundário.

### Programas de ensino: negociações e conflitos entre o Ministério da Educação e a Congregação do Colégio Pedro II

O crescimento da participação do Estado na estruturação do sistema escolar de ensino observa-se, ainda, na definição dos currículos e dos programas de ensino. Pretendemos mostrar as disputas entre a Congregação do Colégio Pedro II e o Ministério da Educação pelo monopólio da organização dos saberes a serem ensinados nos estabelecimentos de ensino secundário.

E trata-se de questão fundamental, porque a organização dos programas de ensino tem relações estreitas e explícitas com os saberes que são legitimados como convenientes ao ambiente escolar e que devem ser observados na prática de ensino dos professores, logo, do que é requerido em seu ofício. Fundamental também, naqueles tempos de homogeneização, à expansão do ensino secundário no país. Ademais, era consensual na sociedade brasileira dos anos de 1930 e 1940 a importância da escolarização na difusão de concepções de mundo, logo da possibilidade de fomentar ou combater, via escola, a adesão das populações escolares a projetos de sociedade e Estado, principalmente nos centros urbanos em crescente inserção no capitalismo industrial.

Os dispositivos de consolidação da reforma do ensino secundário de 1931 previam que os programas do ensino e as “instruções sobre os métodos de ensino” seriam expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde e revistos, de três em três anos, após apreciação das propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II, por uma comissão designada pelo Ministro da Educação. A lei de consolidação da reforma do ensino secundário, expedida em 1932, submetia à apreciação da comissão designada pelo Ministério da Educação os resultados de inquéritos realizados pelo Departamento Nacional do Ensino entre os professores dos estabelecimentos equiparados e sob o regime de inspeção.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> BRASIL. Decreto-lei nº 2.1241, de 4 de abril de 1932 “Última Lei do Ensino Secundário. Novos Programas organizados pelo Departamento Nacional do Ensino para admissão à 1ª série do curso secundário. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 08/10/2007.

Segundo Magda Massunaga (1989) o referencial legislativo da reforma do ensino secundário, em 1931, e seus dispositivos de execução, mantiveram reconhecido o estatuto do Colégio Pedro II como modelo para equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário que requeressem expedir certificados de valor oficial. Este reconhecimento permanece, também, com a previsão da participação da Congregação na elaboração dos programas de ensino.

Até então, no Colégio Pedro II, era competência do corpo docente congregado “examinar e aprovar os programas de ensino” assim como modificar a seriação das matérias dos cursos mediante aprovação do governo.<sup>84</sup> Estes mesmos programas de ensino guiavam a organização das matérias e dos conteúdos a serem ofertados nos outros estabelecimentos de ensino secundário do país.

No pós-1930, à medida que se organizou, centralizou e complexificou a burocracia estatal e ascendeu a influência do Ministério da Educação e Saúde na organização do sistema de ensino, estas funções da Congregação previstas no Regimento Interno do Colégio Pedro II colidiram com as reformas do ensino secundário, até que o Estado canalizou totalmente o monopólio desta função para a burocracia estatal, para os órgãos do Ministério da Educação.

Era principalmente pelo viés didático e pedagógico que o Colégio Pedro II exercia sua influência nos demais estabelecimentos de ensino secundário, como colégio padrão, posto que os programas de ensino elaborados pela Congregação deveriam vigorar em todo Brasil. Os professores costumavam produzir livros didáticos a fim de facilitar o cumprimento dos programas de ensino, segundo os conteúdos e as metodologias por eles mesmos estabelecidos e que também acabavam sendo adotados nos demais estabelecimentos.

O prestígio dos professores do Colégio Pedro II, enquanto portadores de um exercício da profissão legítimo, competente, exemplar, pode ser avaliado, por exemplo, na iniciativa de um professor de propor medidas para combater episódios em que pessoas que não eram da instituição se diziam professores do Colégio Pedro II, em anúncios de cursos, notas em livros publicados etc. A Congregação decidiu que, nos livros publicados e em todos os anúncios ou documentos firmados por professores do Colégio Pedro II, fosse indicada a categoria respectiva (exceção feita dos catedráticos efetivos), assim como exercício passado de qualquer cargo no magistério do Colégio Pedro II, com a repressão legal ao uso indevido de títulos, e a menção inexata do exercício de funções no Colégio.<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Regimento Interno, 1927.

<sup>85</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 23/11/1932.

Optamos por descrever, ainda que sucintamente, o encaminhamento da questão dos programas de ensino pelo que é apreendido na leitura das atas da Congregação, para apresentar a riqueza de detalhes desse tipo de fonte, que permite conhecer os assuntos e atividades que ocupavam a Congregação, as divergências internas entre professores, as opiniões manifestas e as formas de resolução das decisões, por substitutivos, moções, pareceres, instituição de comissões, votos, adiamentos, pedidos de vista etc.

Na última reunião da Congregação, em 1930, a “ordem do dia” foi a votação dos programas de ensino para 1931. O relator da comissão de ensino leu o parecer que foi posto em discussão. Na discussão travada sobre a manutenção ou exclusão dos livros a serem adotados nos programas, notamos que a Congregação tinha conhecimento de que estava sendo preparada uma reforma do ensino com implicações imediatas nas atividades dos professores, pois o professor Delgado de Carvalho advertia que o corpo docente congregado deveria “aguardar a reforma do ensino para então abrir mão dessa prerrogativa”, ou seja, da indicação dos livros a serem adotados.<sup>86</sup> O parecer dos programas de ensino para 1931 é aprovado com dois votos contrários. A leitura desta ata da Congregação nos revela um pouco da prática do Colégio de decidir sobre os programas de ensino, antes da promulgação da Reforma Francisco Campos.

O principal tema das sessões seguintes foi a adoção de livros nos programas de ensino e verifica-se amplo debate entre os professores acerca da indicação de livros e autores aos alunos. Os professores teceram considerações sobre a conservação ou exclusão de livros em função da experiência em sala de aula, reclamações de alunos sobre edições diferentes, discordâncias com conteúdos e métodos. O apontamento de erros, destaques sobre a boa qualidade dos livros, a adequação, a apreciação de lançamentos e pareceres de professores sobre as obras são minuciosamente discutidos em sucessivas reuniões, como se pode acompanhar pelas atas.

O professor Euclides Roxo propôs que fossem suprimidas dos programas de ensino quaisquer indicações de livros, exceto os livros para tradução de Latim ou Línguas Vivas Estrangeiras, com a indicação de autores ou seleções clássicas.<sup>87</sup>

Raja Gabaglia e Othelo Reis defenderam “longamente” que não se devia extinguir a indicação de livros, e o professor Lafayette propôs substitutivo em que manteve a indicação de livros pré-aprovados e argumentava a manutenção das indicações, pensando que tal

---

<sup>86</sup> Idem, 20/12/1930.

<sup>87</sup> Idem, 14/01/1931.

extinção “matará o estímulo dos professores”, pois os livros orientavam o trabalho dos regentes de turma. Euclides Roxo ponderava ainda que a proposta de extinção era menos sua do que da Congregação.<sup>88</sup>

O professor Jonathas Serrano postulava que fosse concedida ao professor a liberdade de escolher os livros de aula porque “o professor competente pode e deve indicar os livros que julgar melhores, com inteira liberdade para o aluno de estudar pelos livros que possui”.<sup>89</sup> A votação do substitutivo Lafayette foi adiada.<sup>90</sup> Os professores também decidiam sobre a forma e a aplicação da avaliação dos alunos, por meio de regime de provas parciais e finais, assim como a correção e aferição de notas e médias.<sup>91</sup>

No ano seguinte, o Professor George Summer chegou a propor que a Congregação autorizasse seu Presidente a intervir no sentido de serem os programas de ensino organizados pela mesma, mas a presidência da Congregação isentou-se da tarefa, alegando que esta era “uma atribuição do corpo docente congregado, conforme dispõe a lei, devendo, no entanto, ser ajudada à época própria, em 1934”.<sup>92</sup>

Em 1934, voltou-se a tratar dos programas de ensino, em face dos dispositivos do decreto de consolidação do ensino secundário. A fim de encaminhar ao Ministério da Educação as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II, o Presidente da Congregação sugeriu que cada professor apresentasse um programa da matéria de sua cátedra. A Congregação faria o exame dessas propostas e as apresentaria ao Governo. No debate sobre o assunto, os professores José Oiticica, Lafayette Pereira, José Aciolli, Enoch da Rocha Lima, Cecil Thirè e George Summer “fazem a crítica da atual reforma do ensino e focalizam pontos que a prática já aconselha alterar”. Os professores deliberaram pela constituição de uma comissão da Congregação “para se entender com o governo a respeito do assunto”.<sup>93</sup> Contudo, as atas da Congregação não informam sobre a solução dada a esta negociação em torno dos programas de ensino. Contudo, notamos impasses na elaboração da proposta da Congregação que, pressupomos, podem ser sintomáticos da postura de não executar as determinações da reforma do ensino sobre os programas, enquanto não fosse atendida pelo governo. É o mínimo que podemos inferir do que relatamos a seguir no percurso das sessões da Congregação.

---

<sup>88</sup> Idem, 23/01/1931.

<sup>89</sup> Idem, 26/01/1931.

<sup>90</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>91</sup> Idem, 11/05/1932, 19/05/1932.

<sup>92</sup> Idem, 11/05/1932.

<sup>93</sup> Idem, 03/11/1934.

Retomando o assunto no ano seguinte, o Presidente da Congregação, Raja Gabaglia, ao referir-se aos programas de ensino “fez um apelo à Congregação no sentido de que ele(sic) medite sobre o caso que é de suma importância.” Após o encaminhamento de propostas sobre a continuidade dos professores que ocupavam os cargos na antiga comissão dos programas de ensino, e também de que ela fosse aumentada, ambas aprovadas, a Comissão Coordenadora dos Programas de Ensino – “para coordenar as sugestões que, pelos colegas, forem apresentadas” – ficou composta por Raja Gabaglia, (Presidente), Lafayette Pereira, Cecil Thiré, Othelo Reis e Jonathas Serrano.<sup>94</sup>

Foi enviado à Comissão Especial de Programas (Gabaglia, Thiré, Lafayette, Othelo Reis) ofício do professor Agilberto Xavier tratando do projeto dos próximos programas de ensino do Colégio Pedro II.<sup>95</sup> Notamos que a votação e aprovação dos programas para o Curso Complementar ocorre por disciplina, havendo apreciação dos mesmos e ponderações entre os professores quando haviam discordâncias.<sup>96</sup>

Em 1936, de acordo com ofício recebido do Diretor Geral de Educação (de ordem do Ministro) foi organizada comissão para elaborar proposta de revisão dos programas de ensino secundário, e sob a presidência (coordenação) de Raja Gabaglia são destacados: Jonathas Serrano, Othelo Reis, George Summer, Lafayette Pereira.<sup>97</sup>

Novamente o Presidente Raja Gabaglia fez apelo a que os professores dessem andamento à reforma dos programas, cujo prazo de três anos estava esgotado, e informava que iria convocar, em breve, uma reunião dos colegas que se achavam encarregados das comissões respectivas. O professor Júlio Barata argumentava: “a Congregação não deve deixar de agir ativamente nesse caso dos programas, porquanto será o único meio de evitar a intromissão nesse assunto, puramente técnico, dos Departamentos Administrativos”.<sup>98</sup> Na mesma ocasião, o professor Nelson Romero dizia: “a Congregação não deve abrir mão de uma prerrogativa que sempre possuíra que é a de elaborar os programas do ensino secundário”.<sup>99</sup>

Em 1939, Clóvis do Rego Monteiro, na presidência da Congregação, “apela para os colegas a fim de que dentro do menor prazo possível sejam os mesmos programas organizados.” E estabeleceu prazo para que todos os professores enviassem seus programas à

---

<sup>94</sup> Idem, 17/04/1935.

<sup>95</sup> Idem, 14/10/1935.

<sup>96</sup> Idem, 14/01/1936.

<sup>97</sup> Idem, 03/11/1936.

<sup>98</sup> Idem, 19/04/1938.

<sup>99</sup> Idem, *ibidem*.

secretaria, enquanto o Professor Jonathas Serrano, referindo ao decreto de consolidação da reforma do ensino secundário “chama a atenção do corpo docente congregado, sobre o caso em debate, que é da competência da Congregação.” O professor Nelson Romero explicava à Congregação “que lhe parece, segundo as conversas que manteve com os técnicos do ministério, que eles [a congregação] estão em completo desacordo com a lei em vigor”.<sup>100</sup>

Em 1940, o Ministério da Educação estipulava normas para a divisão de turmas entre os professores do Colégio Pedro II, e estipulava as jornadas de trabalho dos professores. distribuição de turmas Além de dispor sobre a regência das turmas suplementares e a contratação de professores, este dispositivo encarregava os diretores de enviar ao Ministro da Educação e Saúde, vinte dias antes do início das aulas, os programas de trabalho de cada catedrático, identificando o nome do professor e o padrão de seu vencimento, a disciplina e número de alunos da turma em que vai lecionar. Este é claramente um dispositivo que pretende observar se os currículos estão sendo seguidos, quem são os funcionários. O critério quanto ao número de alunos por turma permite saber as condições de trabalho do professor, dado as implicações de trabalhar com turmas lotadas. Ademais, o Ministério da Educação e Saúde não pretendia apenas conhecer os programas de ensino elaborados pelos docentes. Estes programas deveriam ser aprovados pelo Ministro, “verificada a regularidade da proposta”.<sup>101</sup>

Especificamente no tema dos programas de ensino, é possível notar os impasses no encaminhamento das propostas da Congregação, a reincidência da participação nos trabalhos e debates, de alguns professores, ano após ano, as manifestações de opiniões contrárias entre os professores e, ainda, a mediação da direção da Congregação em cobrar a solução dos trabalhos e a apresentação dos resultados para o Ministério da Educação.

O que observamos, nas disputas sobre os Programas de Ensino, foi a presença de conflitos intra-estatais, entre a Congregação e órgãos do Ministério da Educação pelo monopólio legítimo do saber ensinado no ensino secundário. Dizemos intra-estatais porque a organização da Congregação, prevista no Regimento Interno do Colégio, é também sociedade política, que se apresenta como sujeito político organizado no interior da instituição pública sob tutela do governo federal. A formação da Congregação não ocorre por adesão livre, como ocorre nos aparelhos privados da sociedade civil.

---

<sup>100</sup> Idem, 27/01/1939.

<sup>101</sup> BRASIL. Decreto-Lei n. 2.075 de 8 de março de 1940, “Dispõe sobre a regência das turmas suplementares nos estabelecimentos federais de ensino superior e secundário e dá outras providências”, Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.



O percurso dos trabalhos da Congregação aparece nas atas, mas também desaparecem sem nos deixar conhecer a solução dada. Podemos pensar que a própria regência das sessões e das atas pelo regimento interno do Colégio explica o “desaparecimento”, a ausência de alguns temas. As reuniões da Congregação eram normatizadas pelo Regimento Interno do Colégio, de forma que havia limites para a convocação das reuniões, tempo de duração e prorrogação, necessidade de quorum, hierarquia para a concessão de palavra aos professores e limites para duração e reincidência da mesma. O Presidente da Congregação poderia conceder ou suspender o direito de falar de um professor que fosse “inconveniente” ou provocasse “tumulto” e poderia mesmo suspender a sessão. Enfim, devemos considerar na análise das atas da Congregação uma série de dispositivos que regulavam aquela prática e que, como notamos nas atas, eram regamente obedecidos.<sup>102</sup>

Outro fator importante é que a elaboração das atas das reuniões também era prevista no regimento e os professores só assinavam as atas após feita a leitura da mesma na sessão seguinte, sendo possíveis retificações ou inclusões, o que ocasionalmente também constatamos. Sabemos, também, que o próprio Regimento permitia que, caso a Congregação deliberasse por manter algum assunto em sigilo, seria lavrada ata especial a ser lacrada, mas colocada à disposição do Departamento Nacional do Ensino. O secretário da Congregação ficava encarregado de redigi-las, e, no nosso período de pesquisa, Octacílio Pereira foi relator de praticamente todas as atas. Isto nos ambientou com uma mesma forma de narrativa das sessões, de citação ou referência indireta à fala de professores e a transcrição de moções, votos e propostas.

Para ampliar os alcances de nossa investigação sobre as negociações e conflitos entre Congregação e o Ministério da Educação e Saúde, no tema dos programas de ensino, seria necessário investigar os ofícios e despachos entre o Colégio Pedro II e os órgãos do Ministério da Educação para reconstituir todo enredo, trabalho que exigiria semestres de pesquisa e que pretendemos retomar em um próximo trabalho. Mas, como indicamos acima, a partir de indícios nas falas de alguns professores, havia a intenção da Congregação em “se entender com o governo a respeito do assunto”.<sup>103</sup>

Por enquanto, sustentamos, com base na análise da Reforma do Ensino Secundário de 1942, das atas da Congregação e na bibliografia sobre o Colégio Pedro II naquele momento,

---

<sup>102</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Regimento Interno, 1927.

<sup>103</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 03/11/1934.

que não houve por parte do Ministério da Educação o entendimento com a Congregação sobre os programas de ensino.

No texto da Lei Orgânica do Ensino Secundário, os programas continuavam a ser expedidos pelo Ministro da Educação, após serem organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais. Nota-se que não há referência ao envio de propostas da Congregação do Colégio Pedro II nem de consultas aos professores dos estabelecimentos de ensino sob inspeção, como postulava a reforma Francisco Campos.

A Congregação enviou parecer sobre o anteprojeto da Reforma Capanema e solicitou que fosse incluída referência ao Colégio, mas não foi atendida. O Colégio ingressou numa nova fase de sua história, caracterizada pela influência do regime político institucionalizado com o golpe do Estado Novo e pela perda de prerrogativas do Colégio em assuntos essenciais da organização do ensino, como a definição dos programas de ensino (MASSUNAGA, 1989, p.135).

Ademais, além de delegar a função de organizar os programas a estas comissões, a Lei Orgânica do Ensino Secundário orientava a execução desta tarefa, ao definir que “os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais”.<sup>104</sup> Nota-se, no texto da lei, que a sociedade política pretendeu ditar toda a direção do trabalho educativo e, assim, os docentes catedráticos do Colégio Pedro II perderam o monopólio na organização dos conteúdos a serem ensinados nas escolas de ensino secundário. Entre 1942 e 1946, doze portarias ministeriais expediram programas de ensino para disciplinas dos ciclos do ensino secundário (VECHIA, LORENTZ, 1998) enquanto o tema é ausente nas Atas da Congregação.

Assim, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Congregação do Colégio Pedro II perdeu a prerrogativa de participação na elaboração dos programas de ensino. Ademais, nesta reforma não houve referência ao Colégio Pedro II como colégio padrão, ao contrário de 1931, quando havia um capítulo específico sobre o corpo docente do Colégio.

Segundo Magda Massunaga, o compromisso com a construção de um Estado “Novo” de caráter centralizador e autoritário é que retirou da instituição Colégio Pedro II sua proeminência em definir os programas de ensino e a transpôs para os órgãos, técnicos e comissões do Ministério da Educação e Saúde. Além disso faz menção as relações do

---

<sup>104</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942 “Lei Orgânica do Ensino Secundário”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 08/10/2007.

Ministro Capanema com o Colégio Pedro II como um dos fatores que podem ter causado a “quebra do padronato” desta instituição no ensino secundário. Isto porque, embora estejam registradas manifestações públicas de troca de elogios e cortesias entre o Ministro Gustavo Capanema e Colégio, tanto no Arquivo particular de Gustavo Capanema quanto no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), há também fontes que demonstram o quanto a proximidade com o governo contribuiu para maior interferência, suspeição e vigilância de parte do Estado no Colégio Pedro II. Havia um tributo a ser observado na manutenção do prestígio do Colégio enquanto modelo de ensino secundário. Ademais, a localização do Colégio na capital federal facilitava o alcance da vigilância do Ministério da Educação.

Após a promulgação da reforma de 1942, foram iniciados os trabalhos da comissão designada e presidida pelo Ministro Capanema, que até convidou membros catedráticos do Colégio, para elaboração dos programas de ensino para o curso ginásial. Magda Massunaga (1989) observa que, embora tenha havido perda da função do Colégio Pedro II em definir os programas, percebe-se a participação marcante do Colégio nos programas definidos para o ensino de latim, grego, matemática, química e desenho.

Vemos que, se na Reforma de 1931 a uniformização do ensino secundário pretendida pelo Estado se manifestou, no caso dos programas de ensino, pela elaboração dos programas pelo corpo docente do estabelecimento de ensino secundário de maior prestígio do país, no Estado Novo, a aguda centralização política e explícita subordinação da educação ao serviço do Estado canalizaram totalmente esta atividade para o interior da burocracia estatal e não há menção ao Colégio Pedro II.

No Colégio Pedro II, a política centralizadora e autoritária que conduziu a atuação do Ministério da Educação e Saúde, no Estado Novo (1937-1945), ao dispor sobre a regulamentação da profissão e intervir na prática pedagógica, fomentou tensões, conflitos, movimentos de adesão ou resistência que repercutiram significativamente no estatuto social e na profissionalização da atividade docente do magistério do ensino secundário. Os professores catedráticos do Colégio perderam uma de suas principais distinções de seu prestígio em relação ao magistério de ensino secundário, que era a competência de elaboração dos programas de ensino.

O silêncio das atas sobre o tema dos programas do ensino durante o Estado Novo é sintomático do fracasso da Congregação em manter o monopólio sobre os programas de

ensino. Podemos, ainda, inferir que o silêncio registrado nas atas não deve ser pensado como submissão total à Reforma, porque os professores poderiam estar combatendo esta perda de prerrogativa por outros meios, e em sua própria prática de ensino. Mas o que nos é mais revelador da insatisfação da Congregação com esta situação é que, imediatamente após a destituição do regime autoritário, em fins de 1945, o Presidente Clóvis Monteiro deu conhecimento à Congregação do Aviso n. 562 (de 9/12) do novo Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha,<sup>105</sup> e declarava “que a Congregação voltará ao seu antigo prestígio, desde que o governo está no propósito de assim realizar”.<sup>106</sup>

Já nas sessões seguintes, o professor George Summer comunicava ter encaminhado ao Ministro da Educação “o resumo das sugestões sobre os vários assuntos que envolvem os interesses do Colégio, tais como (...) a feitura dos programas pela Congregação do Colégio Pedro II, tal qual como sempre se fez”<sup>107</sup>. Mas somente em 1951, pelo parecer favorável a uma solicitação da Congregação ao MES, o Colégio Pedro II voltou a elaborar os programas de ensino (idem, p.152).

## O apostolado cívico no Colégio Pedro II

Como pretendemos demonstrar, além das políticas diretamente destinadas a organizar o estatuto profissional do magistério, outras medidas, como as reformas do ensino e suas imbricações para a organização do cotidiano escolar, também são mediações na conformação da prática docente.

Devido à importância do Colégio Pedro II para o ensino secundário, nos deteremos agora na intervenção estatal sobre o magistério dos professores desta instituição. O tradicional Colégio Pedro II era a instituição de ensino público subordinada diretamente ao governo federal que deveria servir de modelo para os estabelecimentos que almejassem a “equiparação”, o que tornaria seus certificados oficialmente reconhecidos, conforme determinou a Reforma Francisco Campos. Neste tópico, resgatando algumas das atividades que ocorreram no Colégio nos anos de 1930 e 1940, procuramos exemplificar a presença do civismo nas práticas escolares e mostrar como a função do magistério foi afetada pela função atribuída ao ensino secundário de educar para a Pátria. Contudo, apesar da “laicização” do

---

<sup>105</sup> Raul Leitão da Cunha ocupou a pasta de Educação e Saúde de 30 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946, durante o governo de José Linhares. Durante o Estado Novo foi reitor da Universidade do Brasil, em 1940, foi diretor da Faculdade Nacional de Filosofia e integrou o Conselho Nacional de Educação em 1940, 1943, 1945, 1946. Cf. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-30. CPDOC-FGV, vol. II, p.1759.

<sup>106</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 12/12/1945.

<sup>107</sup> Idem, 17/12/1945.

sistema de ensino pela pretensa subordinação das diretrizes educacionais ao Estado, permaneceu vigente a identidade entre magistério e apostolado, revestida do aspecto cívico.

Quanto às repercussões dos acontecimentos políticos que agitavam o país em 1930, por proposta do Presidente da Congregação, Delgado de Carvalho, constituiu-se comissão de professores para prestar cumprimentos ao novo chefe de governo. Deliberou-se, também, por manifestar apreço ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Constam nas atas da Congregação manifestações de apoio à Revolução de 1930 e declarações contrárias ao envolvimento da Congregação com questões políticas.<sup>108</sup> Sabemos também que, deflagrados no Rio de Janeiro os acontecimentos políticos em 1930, parte do edifício do Externato do Colégio Pedro II acomodou o batalhão do exército do movimento. Em dezembro, mudava-se a direção da instituição e a colação de grau dos bacharéis daquele ano – ato solene para a comunidade escolar – só ocorreu no segundo semestre do ano seguinte (MASSUNAGA, 1989).

A leitura das atas revela as impressões dos textos da Reforma Francisco Campos nas reuniões do corpo docente congregado, tanto pela apreciação que foi feita da reforma, como pela observação de seus dispositivos na condução das atividades dos professores e, ainda, como oportunidade de encaminhar reivindicações.

A Congregação deliberou enviar ao Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, sugestões que esperavam que ele recebesse como “desinteressada contribuição à eficiência do ensino secundário, e como demonstração de zelo pelas tradições do Colégio Pedro II”. A Congregação solicitava, quanto aos dispositivos relativos ao regime escolar nos estabelecimentos oficiais, que ainda não haviam sido “devidamente interpretados”, que o Colégio Pedro II fosse incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras criada pela reforma do ensino superior, mantendo-o em igualdade de condições com os outros institutos federais do ensino, “respeitando-lhe assim uma distinção que as leis lhe têm conferido desde o tempo da monarquia”.<sup>109</sup>

Referiam-se, também, nesta representação junto ao Ministério da Educação, a respeito da participação da Congregação na organização das bancas de verificação de provas e, também, para exames de admissão de estabelecimentos de ensino particular, sendo contrários à determinação da reforma do ensino de que as avaliações parciais e finais fossem realizadas por bancas com participação de professores das escolas.

---

<sup>108</sup> Idem, 20/12/1930.

<sup>109</sup> Idem, 25/05/1931.

Argumentavam que “os professores particulares nem sempre podem exhibir certificados oficiais de habilitação e, na ausência de fiscalização do ensino, são contratados pelos colégios sem formalidades relativas sua competência” (sic). Entendiam que a consequência da reforma seria atenuar os males dessa lacuna, estabelecendo, como foi em 1915, “a uniformidade do julgamento dos exames por examinadores oficiais inteiramente estranhos aos interesses domésticos de colégios e cursos”.<sup>110</sup>

Seguindo nesta afirmação, sustentavam que “à mingua de professores oficialmente reconhecidos e da fiscalização do ensino, o governo só pode contar, por ora, nesta cidade, com um núcleo fiscalizador, com um corpo docente: o do estabelecimento padrão, auxiliado, embora pelos outros professores oficiais e pelos valores úteis do magistério particular”. Segue, na ata, a proposta da Congregação de organização destas bancas de exames.<sup>111</sup>

Para contento da Congregação do Colégio Pedro, em 1931, o Ministro da Educação Belisário Penna expediu instruções para o processo de avaliação que contrariavam a reforma do ensino e manteve as juntas examinadoras compostas de professores do magistério oficial.

Essa medida foi combatida pelos professores organizados no Sindicato dos Professores, que, por meio de telegramas e memoriais encaminhados ao Ministério da Educação e ao Presidente da República, protestaram contra as bancas oficiais, motivo pelo qual se sentiam ofendidos em sua moral, posto que tal medida colocava em dúvida a idoneidade dos professores dos estabelecimentos particulares de ensino para avaliação dos alunos (COELHO, 1988, p.20). As instruções para os exames foram mantidas naquele ano, mas o decreto 21.241 de abril de 1932 que consolidou a reforma de 1931, extinguiu definitivamente o regime de juntas examinadoras, como queriam os professores do magistério particular.

O corpo docente do Colégio Pedro II também foi tratado com distinção em relação aos demais professores do ensino secundário no tocante à composição das bancas examinadoras da admissão ao seu próprio curso. No Colégio Pedro II os exames ficariam a cargo de bancas formadas por professores do Colégio, enquanto nos outros estabelecimentos sob regime de inspeção ou equiparados era exigida a participação do inspetor do estabelecimento (MASSUNAGA, 1989, p.119).

---

<sup>110</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>111</sup> Idem, *ibidem*.

Outro ponto de destaque da Reforma Francisco Campos é o capítulo destinado ao “Corpo Docente do Colégio Pedro II”, que define a composição do corpo docente, sua titulação e formas de seleção, vencimentos, e condições de permanência no cargo.

A singularidade dispensada ao corpo docente da instituição federal oficial do ensino secundário nos remete às diferenciações que, naquele momento, permaneceram legitimadas entre os professores do Colégio Pedro II e os *outros* professores – tanto de estabelecimentos públicos quanto privados ou confessionais. Esta distinção, como veremos, marcou as formas de intervenção do Estado na mediação do processo de profissionalização do magistério do ensino secundário. Até a Reforma Capanema, o Colégio Pedro II foi mantido como instituição de referência para o ensino secundário, o que Magda Massunaga chama de “patronato em relação ao ensino secundário do país” (1989, p.117).

Ademais, a Congregação demonstrou sua força política nos rumos da Assembléia Nacional Constituinte, na qual derrubou a proposta de municipalização do Colégio Pedro II, por intermédio de seus representantes e do reconhecido apoio de setores da imprensa. A sessão extraordinária da Congregação, convocada para informar as últimas deliberações da Assembléia Nacional Constituinte “relativas ao ensino”, assinalava que a assembléia aprovou, “por grande maioria, os dispositivos que estabelecem o regime de ensino preconizado pela Congregação”.<sup>112</sup>

No entanto este título de padrão, sustentado pelo prestígio do Colégio Pedro II, ou justamente por isto, não isentou a instituição e seu corpo docente da intervenção e vigilância do Ministério da Educação. No pós-30, a centralização política e o significado que a educação escolar assumiu para o projeto de Estado, despertou o interesse da sociedade política pelo Colégio Pedro II, instituição oficial do ensino secundário. As comemorações do centenário de fundação do Colégio “recolocaram o Colégio Pedro II no projeto nacional” (ANDRADE, 1999: p. 130). O êxito do longo programa de festejos pelo centenário, que contou com missa campal, romaria, desfiles, bailes, sessões solenes, espetáculos culturais, lançamento de pedra fundamental de novas instalações, mobilizou a participação não somente da comunidade escolar, mas da imprensa, Ministério da Educação, Forças Armadas, corpo diplomático e Presidente da República. Cabe lembrar que o dia 2 de dezembro de 1937, data do centenário, foi feriado escolar em todo país.

A ocasião serviu para revigorar o prestígio da instituição e, segundo Magda

---

<sup>112</sup> Idem, 30/05/1934.

Massunaga, o período entre a Reforma Francisco Campos, de 1931, e a comemoração do centenário correspondeu a uma “fase de grandeza” para o Colégio Pedro II, “em que a condição de padrão do Colégio está patente e seu prestígio, inquestionável” (1989: p.132).

Os discursos proferidos nas comemorações do centenário apontam, segundo Vera Andrade (1999), o resgate da instituição como agência de educação e cultura a serviço do Estado, como instrumento do Estado Novo, embora também reconheçam a necessidade de reorganização do Colégio a fim de enquadrá-lo, em conformidade com a política educacional do novo regime, porque conferir diretrizes e regras uniformes à política educacional era “o mais poderoso instrumento a utilizar no fortalecimento de nossa estrutura moral e econômica”.<sup>113</sup>

Baseados no que agora apresentamos, sustentamos que a retomada da função do Colégio Pedro II como instituição pública padrão de ensino secundário, no pós-30, e, sobretudo, no Estado Novo, como agência de educação e cultura a serviço do Estado, se contribuiu para a reconstrução da identidade do Colégio, também implicou maior vigilância e intervenção por parte da União na instituição, principalmente do Ministério da Educação.

As aproximações e divergências entre os órgãos da burocracia estatal e a Congregação do Colégio, bem como a valorização da função do ensino secundário naquele momento histórico, repercutiram no estatuto profissional, econômico e social do professorado do Colégio Pedro II. Como vimos no caso dos programas de ensino, à medida que o Estado ampliava sua gerência na definição de diretrizes e regras de funcionamento do ensino secundário, a Congregação do Colégio Pedro II perdia as prerrogativas que tinha devido à condição de colégio-padrão. Na segunda parte deste trabalho abordaremos também como esta perda de prerrogativas ocorreu no processo de seleção do corpo docente do Colégio Pedro II.

As sessões solenes comemorativas ou motivadas por homenagens a professores falecidos, aposentados, publicação de livros de professores da casa, as homenagens a autoridades públicas como Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, moções, votos de louvor, votos de pesar, entre outras iniciativas, revelam certas afinidades da concepção de magistério e da função do ensino secundário manifestada pelos professores, individualmente ou em nome do corpo docente congregado, com o que é proclamado pelas reformas de ensino e discursos de membros do governo. A tradição do Colégio Pedro II e de seu corpo docente no ensino

---

<sup>113</sup> Discurso do Presidente Getúlio Vargas pelo Centenário do Colégio Pedro II, 1937. 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.



secundário e as diferenciações com as outras instituições de ensino secundário e seus professores, também são pontos comuns nas expressões da Congregação e de membros do Governo.

O magistério, como ofício exercido com amor e devotamento, e a evocação dos termos pátria, nação, juventude são recorrentes nas práticas e discursos de ambos. O “amor ao trabalho e devotamento às causas nacionais”,<sup>114</sup> o cumprimento dos “deveres do cargo de professor com zelo, dedicação e patriotismo”<sup>115</sup>, a associação do magistério com o “mais penoso dos serviços públicos”,<sup>116</sup> são condizentes com a concepção do magistério como apostolado, mas, no caso do ensino secundário e das diretrizes que inspiravam as concepções acerca da função social do professor naquele contexto histórico, tratava-se de um apostolado revestido de caráter cívico.

Antenor Nascentes, em agradecimento à homenagem recebida pela publicação do *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa* ressaltava que a publicação não seria tanto obra do autor, mas da casa a que ele pertencia, na qual “existe uma colméia onde abelhas diligentes trabalham no terreno intelectual pelo progresso da pátria”.<sup>117</sup>

A respeito da identidade entre apostolado e magistério, da qual a maior parte dos professores que integravam a Congregação pareciam compartilhar, é interessante conhecer a moção aprovada, de criação na capital de um monumento “aos primeiros educadores do Brasil, os beneméritos missionários da Companhia de Jesus, que, no sentir unânime de nossos historiadores, foram, na sociedade que aqui se formara, nos primórdios do nosso passado, os representantes do elemento moral e da genuína cultura cristã”.<sup>118</sup>

A sessão solene de homenagem ao centenário de fundação da Companhia de Jesus contou com a presença do Ministro da Educação Gustavo Capanema, Raja Gabaglia (Presidente da Congregação), Alceu Amoroso Lima (Presidente da Ação Católica) Haroldo Valadão (Presidente da associação dos ex-alunos do Santo Inácio), Padre Riou (provincial da Congregação dos Jesuítas), Professor Inácio do Amaral, Antonio Quintella (membro da associação dos antigos alunos do Santo Inácio), os professores catedráticos do Colégio Pedro II e “vários senhores sacerdotes da Cia. de Jesus, representantes do Clero secular e de várias escolas desta capital”.<sup>119</sup>

<sup>114</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 10/08/1933.

<sup>115</sup> Idem, 02/07/1935.

<sup>116</sup> Idem, 22/12/1934.

<sup>117</sup> Idem, 22/12/1932.

<sup>118</sup> Idem, 11/06/1940.

<sup>119</sup> Idem, 25/09/1940.

O Ministro Gustavo Capanema assumiu a presidência da sessão solene, concedendo a palavra a Fernando Antonio Raja Gabaglia que fez discurso alusivo à solenidade. Em seguida, foi observado o seguinte programa: a) discurso do professor Nelson Romero: “Os jesuítas”; b) inauguração do retrato de Anchieta; c) discurso do professor Euclides Roxo: “Os jesuítas e a educação nacional”; d) “Anchieta”, poesia de Jonathas Serrano, declamada pela aluna Maria Rita Moreira Borges, da 5ª série do curso fundamental; e) discurso do professor Clóvis do Rego Monteiro: “Anchieta e a literatura brasileira”; f) um trecho do “Poema da Virgem” de Anchieta, pelo bacharelado José Magalhães Graça.<sup>120</sup>

Nota-se, pela extensão do programa da sessão solene e pelo público presente, que não se tratava de uma comemoração singela, mas sim de importante evento. Os temas dos discursos proferidos evidenciam o reconhecimento e a valorização da função realizada pelos jesuítas na educação no Brasil e a identidade entre magistério, educação e religião católica promovida desde a colonização.

O Reverendo Padre Aguiar, ao agradecer, em nome da Companhia de Jesus, “a manifestação que o Colégio Pedro II acaba de prestar *aos seus irmãos de hábito* e mui principalmente ao incomparável Apóstolo do Brasil, o Padre Anchieta”, reafirmava a identidade entre magistério e apostolado compartilhada com os professores da casa.<sup>121</sup> A sessão solene foi encerrada pelo orfeão do Colégio Pedro II executando o Hino Nacional, o que remete ao sentido do qual o apostolado se revestiu naquele momento histórico, o sentido cívico de educar para a pátria.

As iniciativas de criação, no Colégio, da Guarda de Honra da Bandeira Nacional,<sup>122</sup> as homenagens realizadas a Duque de Caxias,<sup>123</sup> as homenagens prestadas ao “Chefe da Nação”, em 1938, concedendo-lhe o título de bacharel *honoris causa* do Colégio Pedro II, a participação na comemoração do Dia das Américas, nos desfiles e demais atos da Semana da Independência, “assim como pelas ótimas conferências que produziram os colegas que delas ficaram incumbidos”,<sup>124</sup> são exemplos do envolvimento da comunidade escolar com eventos revestidos do caráter de patriotismo, do civismo e culto à Nação, principalmente durante o Estado Novo.

---

<sup>120</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>121</sup> Idem, *ibidem*, grifos nosso.

<sup>122</sup> Idem, 26/09/1938.

<sup>123</sup> Idem, 24/08/1938.

<sup>124</sup> Idem, 24/08/1936.

A representação da unidade nacional foi um dos principais aspectos das solenidades cívicas do Estado Novo e imprimiram marcas profundas na memória coletiva nacional. Serviram para projetar as inspirações de organização de um Estado *Novo* e foram destinadas principalmente à classe operária e a juventude, ambos atores fundamentais no desenvolvimento e manutenção futura de tal aspiração (BERTOLINI, 2000).

No calendário do regime receberam atenção o “Dia da Bandeira Nacional”, a “Semana da Pátria”, o “Dia de Tiradentes” e a “Proclamação da República”. Foram acrescentados o “Aniversário da Revolução de 1930” e o início do Estado Novo, “Solenidade em Memória dos Mortos” na pejorativamente denominada “Intentona Comunista”, além da transfiguração do “Dia do Trabalhador” em “Dia do Trabalho”, “O Dia Nacional da Juventude” (comemorado na data de aniversário do Presidente!), a Parada da Mocidade e da Raça (ao longo da Semana da Pátria), o “Dia da Criança”, e as homenagens a Caxias, Tiradentes, Barão do Rio Branco, entre outros “vultos da pátria”, como nos informa Carlos Bertolini (2000).

É, também, apropriado compreender o civismo e as encenações de poder de caráter cívico, em face do contexto cultural mais amplo do qual ele faz parte, dos aspectos religiosos, rituais e culturais da sociedade que se contempla, ou seja, atentar para as interações entre as formas rituais de que a sociedade lança mão (idem, p.41).

Carlos Américo Bertolini analisa as formas e os conteúdos das solenidades cívicas do Estado Novo, enquanto encenações do poder e portadoras de um projeto educativo da sociedade. Identifica estes eventos como encenações do poder fundamentados numa “sacralização da política” que ocorreu pela colaboração entre Estado e Igreja. Assim, nos traz proveitosa análise dos “altares da pátria” erguidos para dar lugar às autoridades civis, militares e religiosas que participavam das solenidades, identificados como “um dos principais elementos de figuração produzidos nas solenidades espetaculares do Estado Novo” (idem, p.51). Nos altares da pátria, elementos religiosos figuravam junto aos símbolos nacionais: a Bandeira Nacional figurava como pano de fundo de um altar com a cruz com o Cristo supliciado (idem). Impossível encontrar esta expressão: “altares da pátria” e não lembrar da expressão “apostolado cívico” cunhada por Getúlio Vargas.

A fim de imprimir à Pátria uma presença e veracidade compartilhada pela sociedade, o Estado Novo apelou para o caráter emotivo de veneração à Nação. As solenidades comemorativas eram os momentos que materializavam, tornavam a Pátria visível. Cabia à

educação preparar os cidadãos para estas ocasiões, fomentando, pela valorização da história nacional, a necessária vinculação afetiva com as encenações, a fim de estabelecer uma base sólida sobre a qual a veneração da pátria seria erigida e edificada (idem, p.58).

Maurício Parada (2003), em seu estudo sobre as cerimônias cívicas do Estado Novo como práticas disciplinares, destinadas à população, e principalmente, à juventude escolar, destaca a complementaridade das atividades escolares com as datas comemorativas do calendário cívico do regime. Carlos Bertolini (2000) analisa como o civismo vai se transformou em tema central das atividades escolares no os-1930, de forma que a escola foi responsável por ambientar a juventude aos atos públicos de enaltecimento da pátria, às datas comemorativas etc.

A importância e a exigência do comprometimento das atividades escolares do Colégio com o patriotismo e o civismo a ser inspirado na juventude escolarizada, pode-se depreender pelos elogios de Gustavo Capanema enviados ao professor Raja Gabaglia por ocasião da homenagem ao Duque de Caxias ocorrida no Colégio.<sup>125</sup> No entanto, Capanema fez severa advertência para que não ocorresse novamente mau comportamento por parte dos alunos, que não mantiveram o silêncio devido enquanto ele e outros discursaram. Lembrava, ainda, o episódio ocorrido de indisciplina dos alunos do Externato para com os cadetes do Colégio Militar, quando estes passaram em marcha em frente ao Externato e foram vaiados. Por estes acontecimentos, aguardaria a atuação da diretoria, a fim de impedir manifestações “incompatíveis com a orientação de civismo sério e vigilante a ser sem discrepância adotada nas escolas secundárias do país, e sobretudo com fervoroso sentimento patriótico que, tradicionalmente, anima e inspira essa ilustre casa de ensino”.<sup>126</sup>

Esta advertência de Capanema vai de encontro à análise de Mauricio Parada de que

a articulação entre as cerimônias e as práticas escolares tornou-se um dos mais importantes *locus* onde se definiu a participação cívica da juventude durante o Estado Novo.(...) Através do Ministério da Educação e Saúde, o Estado usou o sistema escolar público e as cerimônias cívicas juvenis para elevar a disciplina e a ordem à condição de virtudes supremas a serem perseguidas pelos jovens (2003, p.11).

No Colégio Pedro II, entre as homenagens por ocasião da aposentadoria do professor Francisco Pinheiro Guimarães, deliberou-se entregar, aos bacharéis de 1940, exemplares das últimas publicações do professor, quais sejam, *Um voluntário da Pátria* e *Na Esfera do Pensamento Brasileiro*. Interessante notar que estas obras, publicadas em 1936 e 1937

<sup>125</sup> Ver imagens em anexo.

<sup>126</sup> FGV, CPDOC. Carta de Gustavo Capanema a Raja Gabaglia, 04/09/1941: GC g 1935.10.18/1, r. 36.

respectivamente, referem-se às contribuições do Coronel Francisco Pinheiro Guimarães, figura relevante na Guerra do Paraguai, no campo das forças armadas, na política, imprensa e literatura.<sup>127</sup> Assim, os concluintes do ensino secundário são presenteados com obras biográficas de um homem das elites militares, dando conta de suas contribuições para a Pátria...

Sustentamos, também, que as proximidades entre o devotamento à Pátria e o prestígio das Forças Armadas, naquele contexto histórico de preocupação com a segurança nacional, é que inspirou a realização da sessão solene da Congregação em homenagem ao cinquentenário da fundação do Colégio Militar, quando foi aprovada moção que reconhecia o Colégio Militar do Rio de Janeiro como a instituição de ensino secundário com padrão e finalidade similar ao do Colégio Pedro II.<sup>128</sup>

A concessão do título de bacharel em Ciências e Letras *honoris causa* para Getúlio Vargas, em virtude de proposta assinada por 20 professores, que “consideram e reconhecem os serviços que o Chefe de Estado e o atual senhor Ministro da Educação vêm realizando em favor do ensino público e também pelas carinhosas provas que ambos os cidadãos deram por ocasião dos festejos do Primeiro Centenário da Fundação do Colégio Pedro II”<sup>129</sup> – “o que foi aprovado pela Congregação sob aplausos” – além de manifesto agradecimento pela participação nas comemorações do centenário, é sintomática, também, do culto ao chefe da Nação e do reconhecimento das medidas de seu governo no campo educacional.

O Presidente foi convidado a visitar o Colégio para inaugurar um retrato em sua homenagem, visto ser considerado um “abnegado obreiro da grande causa do ensino” e receber, por deliberação unânime da Congregação, o título de bacharel em ciências e letras *honoris causa* “como uma homenagem desinteressada e justa”<sup>130</sup>

Neste sentido, em novembro de 1938, o sino da instituição soava para anunciar a presença no Colégio da autoridade maior do Brasil, “tal qual fazia quando o Colégio era visitado pelo Imperador Pedro II”. O Presidente foi recebido, na escadaria da entrada principal, por toda a Congregação e por alunos que, em uniforme de gala, cantavam o Hino Nacional “sendo em seguida lançadas flores sobre o chefe da nação”.<sup>131</sup>

---

<sup>127</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 12/01/1940.

<sup>128</sup> Idem, 04/05/1939.

<sup>129</sup> Idem, 24/11/1938.

<sup>130</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio* (1937-1938). Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944, p.100.

<sup>131</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 26/11/1938.

No Salão Nobre do Colégio, o Presidente Vargas recebeu a “alta distinção conferida pela Congregação” e na inauguração de seu retrato dois alunos retiraram a bandeira nacional que o encobria. Após a outorga do título de bacharel *honoris causa* e, “sob palmas entusiásticas”, o “Chefe do Governo” recebeu o cumprimento dos professores.<sup>132</sup>

Pelo relato das Atas da Congregação, Capanema pronunciou “longa e belíssima oratória focalizando as diretrizes do ensino no Brasil, salientando as atenções que o Senhor Presidente sempre dispensou à questão educativa do país”.

Alimentando a mistificação da figura de Vargas, Gustavo Capanema informava que as atitudes do Chefe da Nação no campo educacional decorriam da natureza de seu espírito político, qual seja, o “espírito de equilíbrio”, “o espírito *providencial*, que tem o dom de ver todas as coisas nos seus justos valores e de sobre eles atuar na conformidade das reais exigências humanas”.<sup>133</sup>

Fazendo referência ao destaque que o Colégio Pedro II ocupava no sistema da educação secundária, Gustavo Capanema justificava o prestígio do Colégio não pela condição das instalações, mas “a elevação da cultura de seu corpo docente”, que confere ao Colégio “a primazia entre as suas congêneres”, pois que ali “trabalham, *devotadamente*, numerosas figuras de destacada projeção intelectual. Eis aí o primeiro motivo, que confere ao Colégio Pedro II o título de padrão”.<sup>134</sup>

Gustavo Capanema encerrava seu discurso informando a vontade do Presidente Vargas de que fossem logo iniciadas as obras para o novo edifício do Colégio Pedro II, a fim de ser dotado de instalações amplas e adequadas ao aprimoramento do ensino, para que o Colégio recebesse “um novo motivo para ser considerado como padrão”.<sup>135</sup>

Em seguida ao discurso, o Ministro da Educação, o Presidente da Congregação Raja Gabaglia e o prefeito Henrique Dodsworth (licenciado das atividades de magistério no Colégio Pedro II) acompanharam Vargas na visita às instalações do Colégio, ao gabinete do diretor e aos laboratórios enquanto o “Chefe da Nação” autografava, a pedidos, cartões e livros escolares dos estudantes.<sup>136</sup> Na saída do Colégio, o Presidente foi novamente saudado com pétalas de flores e o Hino Nacional foi entoado pelo orfeão do Colégio Pedro II.<sup>137</sup>

<sup>132</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio (1937-1938)*. Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944, p.100.

<sup>133</sup> Idem, p.102, grifos nosso.

<sup>134</sup> Idem, p.105, grifos nosso.

<sup>135</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>136</sup> Ver imagem em anexo.

<sup>137</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio (1937-1938)*. Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944, p.105.

A descrição da visita do presidente Getúlio Vargas ao Colégio Pedro II não deixa dúvidas quanto à presença do culto ao Chefe da Nação, dos símbolos nacionais e práticas cívicas. Destacamos que por tratar-se de um civismo devotado, venerativo ao Chefe da Nação, diríamos, um civismo consagrado, apostólico, ele não colidia com a identidade entre magistério e apostolado.

### Formas de Inspeção no Colégio Pedro II

Embora sejam patentes os aspectos de convergência de alguns discursos e práticas do Colégio Pedro II com discursos e práticas do governo, como no reconhecimento do prestígio da instituição e de seu corpo docente no ensino, e no que tange à função social do magistério de ensino secundário, a participação do governo na instituição não ocorreu apenas no plano das relações públicas amistosas e atos administrativos.

O que podemos verificar, pelo levantamento inicial de fontes produzidas no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, da legislação do período e de documentos do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), é que houve, por parte do Estado, sobretudo do Ministério da Educação e Saúde, a intenção em exercer maior controle sobre o Colégio Pedro II, desde suas instalações físicas, até o controle dos conteúdos e métodos de ensino, da admissão dos alunos e principalmente dos professores da instituição.

Supomos que esta relação entre o Estado e o Colégio refletiu-se no magistério, tanto em seus aspectos externos, no tocante à definição do estatuto profissional da categoria, das condições de seleção dos professores, da jornada e a remuneração do trabalho, assim como dos conteúdos disciplinares de ensino, métodos didáticos e diretrizes pedagógicas.

Assumimos, neste trabalho, uma postura teórico-metodológica que afirma a importância do estudo das políticas públicas educacionais e dos dispositivos legais que as expressam para a pesquisa da história da profissão docente. Contudo, não concebemos o ordenamento jurídico como alheio às disputas políticas, sociais e culturais que conformam o campo educacional e temos, também, em vista, as distâncias entre o prescrito e o realizado. Desta forma, é interessante confrontar o estatuto de colégio padrão do Colégio Pedro II – largamente reconhecido na Reforma Francisco Campos – com o que se pode saber do cotidiano escolar da instituição nos anos de 1930 e 1940. Afinal, como ensina Luciano Faria Filho, “as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudança e intervenções bruscas,

justamente porque precisam ser construídas nas experiências e práticas escolares” (2005, p. 246).

Curioso notar que através de fontes do arquivo particular de Gustavo Capanema, logo, pela ótica de parte da sociedade política, podemos confrontar as prescrições da Reforma com o cotidiano vivido nas escolas e pelos profissionais do ensino. Foi justamente isto que orientou o trabalho de Jurandir Lodi, membro do gabinete ministerial de Gustavo Capanema, designado pelo Ministro para secretamente investigar as condições de ensino no Colégio Pedro II, sem disto dar participação ao diretor e corpo docente. Este documento, além de evidenciar as distâncias entre o prescrito e o realizado e, ainda, justamente por ter sido um trabalho encomendado pelo Ministro, permite entrever o interesse do Ministério em exercer maior vigilância e influência no Colégio. E se há vigilância, é porque há suspeição.

Tratava-se de uma vigilância que se quis velada, já que o relatório é secreto mas o conteúdo, que confronta o Colégio com a legislação, não justifica por si o caráter de secreto, pois não trata de nenhum assunto sigiloso ou específico e não nos parece haver nada de ilegal na atividade de Jurandir Lodi de comparar a legislação da reforma do ensino secundário com o cotidiano escolar. Este era exatamente o trabalho dos inspetores nos estabelecimentos que almejavam equiparação com o Colégio Pedro II.

No entanto, ao encaminhar o relatório ao Ministro Capanema, o relator informa que se valeu de relações pessoais para ter facilitado ingresso e observação, “de vez que considerei útil não expor a finalidade das reiteradas visitas. Daí o caráter secreto que tem estes informes, conforme a declaração de S. Excia. o Sr. Ministro, ao incumbir-me da tarefa”.<sup>138</sup>

Com base deste relatório, buscaremos traçar um panorama do ambiente de trabalho dos professores daquela instituição, entre 1934 e 1937, provavelmente as datas-limites da redação do mesmo. Jurandir Lodi empreendeu uma inspeção velada na seção Externato do Colégio Pedro II, tendo como referência os requisitos estabelecidos pelo decreto de consolidação da Reforma Francisco Campos do ensino secundário para a inspeção federal nos institutos de ensino secundário que requeressem equiparação ao Colégio Pedro II.

Ao examinar as instalações físicas do Colégio Pedro II, Jurandir Lodi condenava as condições de salubridade do prédio, de acústica e segurança previstas para o funcionamento de um estabelecimento de ensino. A localização do Colégio em área de indústrias e casas comerciais, num cruzamento de ruas movimentadas no centro do Distrito Federal, foi

---

<sup>138</sup> FGV, CPDOC. Jurandir Lodi. O Colégio Pedro II, [1940]: GC g 1935.10.18/1, r. 36.



considerada inadequada ao ensino, devido ao intenso tráfego de bondes, ônibus, automóveis, ambulantes, mercadores. A proximidade com a Estação Central de trens causava barulho e ruídos que comprometiam o bom funcionamento das atividades escolares, das aulas, da aprendizagem dos alunos que tinham sua atenção afetada, o que também prejudicava o trabalho do professor que precisava elevar o tom de voz, segundo as observações de Jurandir Lodi.

Na tentativa de reduzir o barulho, era preciso deixar portas e janelas fechadas, o que comprometia a iluminação e circulação de ar no prédio, fomentando as piores condições de salubridade. A localização do colégio desobedecia à orientação do MESP de que estabelecimentos de ensino deveriam observar distância de cruzamentos de linhas férreas, bondes e outros veículos.

Assim “nada falta, como se viu supra, para que seja completo o concerto perturbador da atenção dos alunos, o que é grave dano a aprendizagem”. A disposição do edifício também era incompatível com normas oficiais, assim como a localização, a composição do material de construção e o estado de conservação: “É mau o estado de conservação, embora visível o empenho da administração em mantê-lo em condições de prestabilidade e segurança”.<sup>139</sup>

As condições de asseio do prédio foram definidas como boas, apesar da “precariedade do edifício” e da grande população escolar, mas prejudicial, “em face das modernas exigências escolares”. As salas de aulas não atendiam aos padrões estabelecidos de iluminação, salubridade, acústica, tamanho e formato, assim como o mobiliário para alunos, mas todas estavam pintadas conforme as regras e dotadas de quadro-negro.

Quanto às salas de aulas e aos materiais didáticos, o relator concedia elogios ao auditório, às instalações da sala de Geografia, a abundância de material didático e dizia ser boa a biblioteca, “conquanto não me pareça que esteja na altura do único instituto de ensino secundário mantido pelo Governo da República”.

Jurandir Lodi ponderava que a ausência de um ginásio comprometia a execução das aulas de Educação Física, assim como também a sala de Ciências Físicas e Naturais não atendia aos requisitos físicos e pedagógicos de material didático exigido pela lei, até porque, para o relator “sem pleonasma, essa cadeira não tem nada. Nem professor ela tem.” Informava que esta cadeira, de caráter prático, foi abandonada, de modo que os alunos não recebiam aula

---

<sup>139</sup> Idem.

prática, através da qual aprenderiam “no vendo, fazendo e aprendendo”, pois na verdade “é tudo teórico, tudo cheio de teorias, desorientado e descosido”.

Nas instalações da cadeira de Química o relator considerava “tudo ruim”, com material didático e instalações deficientes: “em rigor, as chamadas aulas práticas são um mito, em face do que devem ser. A cadeira de química precisa de tudo”. Sugeriu tornar equipado o laboratório de Química e o provimento de cadeiras vagas, como a de Ciências Físicas e Naturais, que também deveria ser dotada de laboratório. No cruzamento deste relatório com fontes depositadas no Colégio Pedro II, soubemos que, nos anos posteriores, os diretores do Colégio informaram ao Ministro medidas de melhoramentos nestes laboratórios e a realização de concursos para professores. Todas as descrições de Jurandir Lodi sobre as instalações do Colégio nos possibilitam conhecer fatores que incidiam sobre as condições de trabalho do magistério do Colégio padrão do ensino secundário.

Vemos que o colégio que deveria servir de padrão aos outros estabelecimentos de ensino secundário não estava, em meados dos anos 1930, em conformidade com as prescrições legais, e isto era do conhecimento do Ministério. Pode-se ponderar, então, dos limites e alcances do trabalho de inspeção nos estabelecimentos privados de ensino, sobretudo pela pressão exercida pelos representantes dos donos destes estabelecimentos.

Prosseguindo seu trabalho, Jurandir Lodi deteve-se em “aspectos de que não se cogitam as leis nem as instruções, que agora passaremos aos assuntos que preocupam o técnico, o didata, o professor”. Atestava que “o Colégio Pedro II não satisfaz nem à lei, nem às necessidades e aos imperativos da didática”. Em face do quadro de inadequação da localização do Colégio e das instalações internas em que se encontrava “o avô dos institutos de ensino secundário no Brasil”, Jurandir Lodi concluiu que muitas eram as causas que colaboravam para o “doloroso solapamento das glórias acumuladas em radioso passado, quando somente de glórias e honrarias viveu o Colégio”.<sup>140</sup>

Ao tratar da expansão do ensino secundário no país, apontava os motivos que levavam os pais a matricularem os filhos no Colégio Pedro II: pela proximidade da linha férrea; por cobrar menores taxas; pela qualidade dos professores catedráticos e sobretudo, pelo prestígio da instituição junto à sociedade. Para o relator, o grande problema do colégio residia justamente no “excesso abusivo de matrículas e na falta de provimento, ainda que

---

<sup>140</sup> Idem.

interinamente, de cadeiras vagas”. Jurandir Lodi sugeria providências para a “despopulação” do Colégio, a fim de assegurar a qualidade do ensino.

Destinava ainda parte de suas atividades para observar o corpo docente do Colégio e apresenta ao Ministro listas com a composição dos quadros de professores catedráticos, docentes livres, professores interinos e suplementares.

Na década de trinta, trabalhavam no Colégio Pedro II professores catedráticos, professores docentes livres e professores contratados. O relatório exaltava a qualidade dos professores catedráticos como um dos motivos da procura por matrículas na instituição: "Corpo docente de primeiríssima água, escol brilhantíssimo, não há uma cátedra do Colégio Pedro II ocupada por quem não seja, incontestavelmente, um mestre, na legítima acepção do termo. Plêiade luminosa para honra da cultura nacional." Porém, devido ao grande número de matrículas excedentes, ou seja, acima da capacidade de atendimento do professores catedráticos, muitos alunos sequer chegavam a conhecer “qualquer dos grandes, que são todos os que ocupam cátedras no Colégio Pedro II”, porque acabavam sendo alunos de professores suplementares entre os quais há elementos, na opinião do relator, “que talvez estejam aquém dos conhecimentos dos próprios alunos, aos quais vai lecionar”.<sup>141</sup>

O grande contingente de professores contratados para regência em turmas suplementares, selecionados mediante indicação do diretor do Colégio Pedro II, não agradavam ao relator que advertia: “essa situação apresenta diversos aspectos muito graves, para os quais é indispensável que se voltem as vistas da administração, e quanto antes.”

E, para este fim, Jurandir Lodi forneceu ao Ministro tabelas com o nome completo dos professores, as disciplinas lecionadas, o número de registro e um espaço destinado a “Observações” em que sucintamente comenta se o professor é novo ou antigo no magistério, se bom elemento, se falta muito, se já prestou concurso, se é inexperiente, outras profissões e ocupações no magistério. Analisando os dados fornecidos por Lodi, o percentual de professores suplementares sobre o total de professores do Colégio correspondia a 85,16%, enquanto os professores catedráticos correspondiam a 9,77% do total de professores.

E, de fato, como veremos na segunda parte deste trabalho, o governo atuou no Colégio Pedro II de forma a regulamentar as formas de ingresso e o estatuto profissional dos professores, buscando exercer maior gerência e controle na composição do quadro de

---

<sup>141</sup> Idem.

professores, o que retirou muito da autonomia da Congregação neste assunto e gerou polêmicas e insatisfações.

Mas, enquanto este relatório aponta como problema a grande quantidade de professores do quadro suplementar, há outros documentos que se ocupam dos professores catedráticos.

Há, no Arquivo de Gustavo Capanema, um relatório de autoria anônima que acusa o corpo docente do Colégio de se manifestar contrário ao governo.<sup>142</sup> Este relatório tem um caráter mais político e de denúncia do que o que apresentamos anteriormente. Sobre sua autoria apenas inferimos que pode ter sido escrito por algum funcionário do governo – porque atribui ao Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) a competência de realizar as modificações que ele sugere e demonstra conhecer Exposição de Motivos desse órgão sobre o Colégio Pedro II, ou mesmo de alguém muito presente no Colégio Pedro II e próximo dos professores, para conhecer as críticas feitas ao Governo.

O relatório pretendia informar sobre “a situação de absoluto caos em que se encontra atualmente o Colégio Pedro II” e que motiva a coligir os fatos, “alguns de natureza grave em suas conseqüências” e sugerir medidas tendentes “a melhorar o nosso Colégio Oficial, que de padrão-de-ensino quase que está se transformando em padrão de desordem e da desmoralização”.

A motivação principal era denunciar que o corpo docente, tanto do Internato quanto do Externato, se manifesta contrário ao “regime de renovação do Brasil, seus governantes e em especial o Presidente Vargas e sua digna esposa”.

O delator entendia que a estabilidade nas cátedras conferia aos catedráticos uma “independência absoluta” que os tornava elementos da “dissolução e da desordem” ao invés de servirem como “instrumentos da juventude.”<sup>143</sup> Argumentava que “basta conviver poucos dias no meio dos professores do colégio padrão (regiamente pagos pelo governo) para sentir imediatamente, a repulsão deles por tudo quanto se diz respeito ao governo”. Em vista deste quadro de subversão, “cumpre notar que o professor pode ser um dos grandes bens do Brasil, como também um dos grandes males do Brasil. O colégio padrão deveria ser o modelo absoluto de moralidade educacional, de patriotismo e de disciplina, no entanto, longe, muito longe está ele de tudo isso”.

---

<sup>142</sup> FGV, CPDOC. “Colégio Pedro II”. S/d. [1940] GC g 1935.10.18/1, r. 36.

<sup>143</sup> Idem.

Mostrando-se conhecedor do cotidiano escolar, o autor do relatório denunciava as “paredes”, isto é, a prática de os alunos burlarem a freqüência às aulas, sem que a direção tomasse providências e, por vezes, incentivadas e promovidas por professores interessados em não lecionar. Informava que a baixa freqüência de alunos, principalmente no turno noturno, ao contrário do que previa a lei, não impedia os alunos de realizarem os exames. Quanto aos exames “que eram, em outros tempos, levados a sério, passaram atualmente a ser uma verdadeira palhaçada”, em que as bancas, que raramente estavam completas ou algum componente chegava atrasado, aprovavam sistematicamente, “até aos alunos que da matéria tinham completa ignorância”.

O relator acusava o diretor do Externato de pouco comparecer ao prédio o que contribuía para afrouxar os inspetores e os professores. Relatava, também, as faltas dos professores catedráticos que não eram descontados pela direção e recebiam integralmente seus vencimentos a cada mês.

Distinguia-se o diretor do Internato desses fatos, exceto “aos ataques feitos ao governo e ao regime que são um mal geral de quase todos os catedráticos”. Referia-se, também, ao contrato de professores “cuja moral, ou falta de moral é notoriamente conhecida” e acusava o diretor do Externato de não tomar providências quanto à existência, no colégio, de “um número relativamente grande de pederastas passivos e ativos, abertamente conhecidos.”

Para reverter esta situação, sugeria que os professores fossem contratados, “enquanto bem servissem” e submetidos a um regime de “fiscalização efetiva”, ao invés de serem submetidos a concursos “que nem sempre lhes demonstra as capacidades pedagógicas e didáticas”. Ademais, no exercício de suas atividades no Colégio, os professores deveriam ser fiscalizados pelo diretor em assiduidade e pontualidade, no “modo como dá aulas”, na observância dos programas de ensino e dos exercícios escolares, “da moral do professor dentro e fora do colégio” e ainda serem submetidos à avaliação dos alunos.

Outras sugestões têm acentuado caráter de punição e o próprio autor reconhece que eram “algumas bastante drásticas”, como aposentadoria forçada “de alguns elementos para os quais não há esperança de remédio”; “a extinção da Congregação que é um ranço de política velha e uma verdadeira inutilidade” e a extinção dos concursos, justificada pela afirmação de que o professor destinado a formar a juventude exercia na verdade um cargo de confiança, e, portanto, não poderia ser ocupado por pessoas contrárias ao governo. Afinal, “que poderá

esperar o Estado de uma juventude formada por professores oficiais que atacam abertamente o regime e o Estado?”<sup>144</sup>.

Na análise de Magda Massunaga, estes documentos colaboraram para formar, junto ao Ministério da Educação, uma má idéia sobre a instituição, que repercutiu sobre sua ausência enquanto colégio padrão na reforma do ensino secundário de 1942 (MASSUNAGA, 1989, p. 146). Cabe ressaltar que a desconfiança de Capanema em relação ao Colégio Pedro II não se manifestava no âmbito público, posto que foram mantidas cordiais relações entre ambos, como vimos acima. Pensamos porém que, apesar da influência que estes documentos podem ter causado (e, se não houvessem sido considerados, certamente não teriam sido preservados pelo Ministro em seu acervo) é o cenário maior do projeto político e educacional do Estado que induziu à maior intervenção no Colégio e à transferência para o Estado de prerrogativas daquela instituição.

Quando descrevemos os conteúdos dos relatórios acima, estamos menos preocupados com a veracidade das denúncias e impressões relatadas, e mais atentos ao que estas fontes atestam sobre a importância do Colégio Pedro II e de seu corpo docente. Seja por elogios ou críticas, revela-se a intenção do governo em saber o que ocorria no Colégio padrão e, também, no caso do relatório anônimo de explícito tom de denúncia, a evocação ao Governo para intervir na instituição, no sentido de assegurar que ela servisse à finalidade de educar a juventude para a pátria, mantendo-se fiel ao mesmo Governo.

A respeito dos professores, embora ambos os relatórios situem os docentes como aspectos centrais para o bom funcionamento do Colégio Pedro II, vemos que as opiniões sobre professores contratados e professores catedráticos são bastante distintas. Enquanto Jurandir Lodi combatia o aceite do número excessivo de matrículas e preferia que todos os alunos ficassem a cargo dos professores catedráticos, a fim de retornar o Colégio aos padrões do bom funcionamento, o relatório de autoria anônima criticava a cátedra e sugeria a adoção de um regime de estágio por contratos renováveis, porque “a efetividade é a morte do bom professor”.

No Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ) localizamos, no fundo “Polícias Políticas no Rio de Janeiro”, dossiês, prontuários e boletins a respeito de membros da Congregação do Colégio, o que denota as suspeições surgidas sobre o posicionamento político de alguns professores e o caráter autoritário do regime ditatorial, assim como do raio

---

<sup>144</sup> FGV, CPDOC. “Colégio Pedro II”. S/d. [1940] GC g 1935.10.18/1, r. 36.

de vigilância sobre estes professores, realizado por setores da sociedade política, até mesmo não imediatamente ligados ao campo educacional.

No que tange às repercussões desses relatórios, podemos, por outras fontes, saber que diversas medidas foram tomadas no sentido de averiguar as informações prestadas e solucionar algumas questões. Dentre elas, destacamos a possibilidade de haver relação entre a acusação da influência exercida por judeus no Colégio – o que teria levado o diretor a suspender as atividades em dias de festas israelitas, como consta no relatório anônimo – e a resposta do diretor Raja Gabaglia a uma solicitação do Ministro Capanema, em que este pediu a identificação dos alunos de origem semita do Colégio. Na resposta à solicitação, o diretor se esforçou em explicar porque atendeu ao pedido de alunos de origem semita de transferir a data de uma prova em razão de um feriado israelita, e assegurava que “as tradições católicas do Brasil nada sofrem no Colégio Pedro II”, pois que o “O Colégio Pedro II é cristão, é católico, é também um colégio de profunda brasilidade”.<sup>145</sup>

Sucedese, também, durante todo o período do Estado Novo a atuação do Ministro Capanema em solicitar, aos diretores das seções do Colégio Pedro II, relatórios das ações do Governo no estabelecimento desde 1930.

Em 1940 e 1942 os diretores Clóvis Monteiro e Raja Gabaglia encaminharam, separadamente, ao Ministro, as informações solicitadas sobre o Internato e o Externato.<sup>146</sup> Clóvis Monteiro informava o contingente de alunos e professores do Internato, enquanto Raja Gabaglia descrevia a organização interna do Externato, quais atividades desenvolvidas e onde funcionavam no Colégio.

Em 1944, o Ministro da Educação solicitava ao Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) informações financeiras das despesas do Colégio Pedro II com materiais, funcionários e serviços<sup>147</sup> e as seções do Colégio apresentavam ao Ministro informações sobre o número de matrículas naquele ano.<sup>148</sup>

---

<sup>145</sup> FGV, CPDOC. De Raja Gabaglia a Gustavo Capanema. 14/12/1940: GC g 1935.10.18/1, r. 36.

<sup>146</sup> FGV, CPDOC. Relatório de Raja Gabaglia, diretor do externato, enviado ao Ministro Gustavo Capanema sobre o período de 1930-1940, 04/11/1940; Relatório de Clóvis Monteiro, diretor do internato, enviado ao Ministro Gustavo Capanema sobre o período de 1930-1940, 04/11/1940; De Raja Gabaglia ao Ministro Gustavo Capanema; De Clóvis Monteiro ao Ministro Gustavo Capanema, 30/07/1942. GC g 1935.10.18/1, r. 36, Pasta III.

<sup>147</sup> FGV, CPDOC. De Gustavo Capanema ao DASP, [1944]. GC g 1935.10.18/1, r. 36, Pasta IV.

<sup>148</sup> FGV, CPDOC. Matrículas no Externato em 1944, informadas ao Ministro Gustavo Capanema pelo diretor Raja Gabaglia; Matrículas no Internato em 1944, informadas ao Ministro Gustavo Capanema pelo secretário Sylvio Braga, 26/08/1944: GC g 1935.10.18/1, r. 36.

A vigilância sobre o funcionamento do Colégio se faz presente, ainda, numa carta a Drummond de Andrade, chefe de gabinete do Ministro Capanema, a respeito de averiguação solicitada sobre o início do ano escolar no Colégio Pedro II. A pessoa encarregada da averiguação certificou-se com um funcionário no Externato de que, embora houvesse muitos alunos, “as aulas haviam sido iniciadas *oficialmente* no dia 15, porém na realidade esse início não passava de *formalidade*”, enquanto no Internato mais de 50% dos cursos estavam em funcionamento. Ademais, lhe pareceu que o trabalho de organização das turmas e dos horários é que motivava o atraso no início do ano letivo.<sup>149</sup>

Em 1944, o diretor do Internato, Clóvis Monteiro, encaminhava novo relatório ao Ministro, apresentando dados desde o início de sua gestão no Colégio, em 1938, até 1943.<sup>150</sup>

Em 1945, Clóvis Monteiro encaminhava outro relatório ao Ministro, elaborado em conformidade com as normas expedidas pela secretaria da presidência da República.<sup>151</sup> A minúcia das informações apresentadas nestes relatórios sobre o Colégio, desde da legislação atinente ao Colégio, a partir de 1929, passando pela organização, hierarquia e funções do corpo docente e do quadro de funcionários, gráficos de despesas financeiras, incluindo dados sobre o número aulas ministradas a turmas efetivas e suplementares (por disciplina e professor), número e tipo de provas aplicadas, trabalhos escritos realizados, a descrição sobre a movimentação do acervo da biblioteca (com a indicação dos livros mais consultados), estatísticas das médias obtidas pelos alunos, índices e gráficos (por ciclo e série) de alunos “promovidos”, “inabilitados” ou que ficaram em “segunda época” e estatísticas das médias obtidas pelos alunos constitui uma fonte riquíssima para o estudo dessa instituição escolar nos anos 1930.

O minucioso trabalho feito por Clóvis Monteiro impressionou Capanema, que o parabenizou “pela excelente apresentação do trabalho”. Contudo, se os relatórios deveriam satisfazer o interesse do Ministro da Educação por informações sobre o Colégio Pedro II, o resultado foi diferente porque, em seguida as cumprimentos, o Ministro solicitava, “com a maior urgência que lhe for possível”, novo relatório “sucinto e completo da vida, das

---

<sup>149</sup> FGV, CPDOC. Carta a Carlos Drummond de Andrade. 20/03/1944: GC g 1935.10.18/1, r. 36, Pasta IV. Grifos nosso.

<sup>150</sup> FGV, CPDOC. “Relatório Anual do Diretor do Colégio Pedro II ao Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Saúde relativo aos anos de 1938 a 1943”. 16/06/1944: GC g 1935.10.18/1, r. 36, Pasta V. Também é possível consultar os relatórios enviados ao Ministro da Educação no NUDOM.

<sup>151</sup> FGV, CPDOC. “Relatório Anual do Diretor do Colégio Pedro II ao Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Saúde relativo ao ano de 1944.” 13/06/1945: GC g 1935.10.18/1, r. 36. Também é possível consultar os relatórios enviados ao Ministro da Educação no NUDOM. As normas foram expedidas pela Portaria n. 48 de 22 de novembro de 1944, como consta no relatório.



atividades e das realizações” do Internato do Colégio Pedro II desde 1934 (ano em que Capanema assume a pasta da Educação e Saúde), com informações das obras realizadas, instalações adquiridas, e medidas tomadas no campo da organização, disciplina, “e ainda tudo quanto se refira à elevação do nível pedagógico, de um modo geral”.<sup>152</sup> O mesmo pedido foi feito ao diretor do Externato.<sup>153</sup> Porém Clóvis Monteiro isenta-se desta obrigação, alegando que “quanto lhe posso oferecer já o fiz”, por ter prestado as informações do período sob sua gestão.<sup>154</sup>

Para nossos objetivos neste estudo, o que procuramos sustentar, com base nestas, fontes é que o Estado, sobretudo através do Ministério da Educação, procurou exercer maior vigilância e intervenção sobre a instituição escolar e, conseqüentemente, sobre seu corpo docente. Devido aos moldes impressos pelo Estado à função social e política do ensino secundário, a função social e política do professor se revestiu do caráter de “apostolado cívico” evocado por Vargas, e nos parece, pelas fontes, que foi apropriado pelos professores do Colégio Pedro II sem maiores resistências.

Mas a convocação estatal para que os professores *devotamente* e *civicamente* servissem à pátria não foi vista como suficiente, e foi acompanhada por uma crescente participação do Estado na organização do ensino secundário e na regulamentação da profissão docente, desde os aspectos relativos à formação inicial do professor e à concessão de uma licença para o exercício do ofício, até as prescrições sobre a inspeção escolar, o currículo, o material didático, as instalações físicas e o regime escolar que instituíam parâmetros e normas a serem observadas no exercício da atividade docente no interior das escolas.

Nos anos de 1930 e 1940, à medida em que o ensino secundário é valorizado como lócus de formação das elites dirigentes do país e que o Estado assume a tutoria deste ramo de ensino, surgem políticas públicas que buscam regulamentar a profissão docente do professor de ensino secundário, tanto em seus aspectos externos como internos, o que assegurou aos professores um novo estatuto sócio-profissional. No entanto, é importante considerar, além das finalidades, os limites da implantação dessas políticas e o que elas mantiveram de permanência sobre o estatuto social da profissão docente. Nesse sentido, a força do apostolado como parâmetro para o entendimento da função social do professor foi mantido, assim como

---

<sup>152</sup> FGV, CPDOC. Carta de Gustavo Capanema a Clóvis Monteiro, diretor do Internato do Colégio Pedro II, [16]/06/1945: GC g 1935.10.18/1, r. 36.

<sup>153</sup> FGV, CPDOC. Carta de Gustavo Capanema a Raja Gabaglia, diretor do Externato do Colégio Pedro II, [16]/06/1945: GC g 1935.10.18/1, r. 36.

<sup>154</sup> FGV, CPDOC. Carta de Clóvis Monteiro a Gustavo Capanema, [?]/06/1945: GC g 1935.10.18/1, r. 36, Pasta V.

as expectativas sobre seu comportamento moral e sua relação *devotada* para com o ensino e a comunidade escolar. Observamos também que foram distintas as ações do Estado para com os professores do Colégio Pedro II e para com os professores do magistério particular, embora a função do apostolado cívico tenha sido manifesta a ambos setores do magistério de ensino secundário.

### Apostolado cívico, Estado e hegemonia: a conformação do estatuto social do magistério

Quando inferimos a possibilidade de encontrar, nas políticas públicas em educação no período em estudo - tanto no ordenamento jurídico quanto em outros meios e práticas -, concepções acerca do professorado que se coadunavam com a expressão do Presidente Getúlio Vargas sobre o “apostolado cívico”, observamos a necessidade de saber o sentido do “cívico” nos anos trinta e principalmente durante a ditadura civil-militar do Estado Novo. Se o termo apostolado remetia à centenária atuação das corporações religiosas católicas no ofício de ensinar e indicava a continuação desta marca, o termo cívico adjetiva o primeiro, atribuindo-lhe nova roupagem.

Investigar o sentido de *cívico* implica conhecer o que significava civismo no contexto específico que estamos examinando. O nacionalismo era tema relevante nas escolas desde as décadas de 1910 e 1920. As comemorações de datas históricas, atividades e práticas integravam o cotidiano escolar, mas portavam o estatuto de atividades complementares às atividades escolares, como forma de suprir a deficiência pedagógica e de produção didática das escolas (BERTOLINI, 2000). Neste sentido, as solenidades cívicas e encenações de patriotismo mantinham um caráter de exterioridade face às práticas escolares cotidianas.

Ao longo da década de 1930, a relação entre civismo, patriotismo, nacionalismo e escola se modifica. Segundo Bertolini, “a luta política e a social ao longo da década de 1930 iriam suprir o imaginário coletivo de novos e traumáticos eventos que possibilitaram a ressignificação e a apropriação do civismo” (idem, p.65).

Sob a ótica da ação governamental da União, “a formação da nacionalidade era entendida como algo que dependia da construção de certas práticas disciplinares de vida que, pouco a pouco, fossem introjetando no cotidiano dos cidadãos a consciência de vida comum, a consciência cívica” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p.92). Para este fim, foi atribuído à educação o papel central de ensino de conteúdos e práticas que deveriam criar “o novo cidadão, aquele que se caracterizaria pela vontade firme e pela ação determinada,

habilitado para defender a pátria e para construir a nação do futuro” (BERTOLINI, 2000, p. 70).

A associação entre patriotismo e educação gerou o civismo de novo tipo divulgado a partir do espaço escolar, em que o civismo deixa de ser tema complementar e assume centralidade na organização das atividades escolares. Desta forma, ocorreu a mobilização do sistema de ensino para a cooptação da adesão da juventude, posto que a militarização do ensino e da sociedade, iriam criar o ambiente cultural adequado para os espetáculos cívicos e a teatralização da política, que também ocorreriam na esfera pública externa ao espaço escolar, de que se lançaria mão com tanta frequência o governo como sucedâneo da participação pública e do exercício das liberdades civis (idem, ibidem).

É patente, neste período, sobretudo no Estado Novo, a instrumentalização política da educação. Pelo civismo difundido nas escolas almejava-se conquistar a adesão à ideologia autoritária do regime, sem questionamentos. Prontos a acatar o comando dos seus superiores hierárquicos e preparados para os sacrifícios que as autoridades lhes ordenariam em futuro próximo, a juventude egressa dos bancos escolares colaboraria, conforme preconizado pelas autoridades políticas, na construção da nação.

A educação escolar foi um dos veículos mediadores destas práticas; pois a adesão aos eventos e solenidades cívicas dependeria de uma ambientação prévia, cotidiana e regular na vida das pessoas dos significados dos eventos comemorados no calendário do regime, posto que a memória histórica sobre estes eventos foi elaborada sem participação popular. Neste sentido é que, desde 1931, a educação moral e cívica tendeu, no Ministério da Educação e Saúde, a ser expandida para integrar todo o currículo e a atividade escolar do que se limitar a uma disciplina e carga horária específica.

Os conceitos de pátria e raça serviram à retomada do tema do civismo na legislação educacional, visto que, em 1934, a Educação Moral e Cívica não teve lugar na Constituição. E foi a partir da obrigatoriedade do ensino de Educação Física e Canto Orfeônico nas escolas que o civismo se aproximou da idéia de aperfeiçoamento físico, moral e intelectual da raça. Ademais, o civismo foi considerado um instrumento de combate ao comunismo, sobretudo a partir de 1936 (HORTA, 1994, p. 148).

Em seu estudo sobre as cerimônias cívicas destinadas à juventude estudantil durante o Estado Novo, Maurício Parada (2000) identifica como o canto orfeônico e a educação física significaram, mais do que propaganda ou retórica cívica, práticas disciplinares e pedagógicas

e buscavam conformar à juventude a um modelo de cidadão: “O corpo juvenil tornou-se objeto de práticas disciplinares e políticas públicas a partir de uma conjugação de saberes: médicos, professores e os técnicos de comunicação de massas estão construindo e reconstruindo o corpo do jovem.” Analisando os rituais da *Hora da Independência* (enquanto expressão do resultado das classes de canto orfeônico) e do *Dia da Juventude* (associado à introdução do ensino da educação física na escola), Maurício Parada demonstra como as cerimônias cívicas completavam o trabalho cotidiano da escola e do hospital, já que era através da exibição ritualizada frente aos membros da comunidade nacional que os corpos sadios e disciplinados ganhavam uma identidade e um sentido de pertencimento a esta comunidade:

a articulação entre as cerimônias e as práticas escolares tornou-se um dos mais importantes *locus* onde se definiu a participação cívica da juventude durante o Estado Novo. O controle sobre a criança e sua integração ao corpo da nação foi o grande tema dessas festas e disciplinas escolares. Através do Ministério da Educação e Saúde, o Estado usou o sistema escolar público e as cerimônias cívicas juvenis para elevar a disciplina e a ordem à condição de virtudes supremas a serem perseguidas pelos jovens (*idem*).

Este civismo que revestiu as funções do ensino era permeado de religiosidade: “a dimensão do sacrifício, do altruísmo e da renúncia pessoal demonstra bem a proximidade entre o patriotismo exacerbado e a ascese cristã pelo sofrimento, num intercâmbio de imagens e de sentidos que desembocaram na sacralização da política ”(BERTOLINI, 2000, p.70).

A aliança entre Igreja Católica e o Estado na “defesa” da nação e no combate ao comunismo, ao liberalismo e a outras expressões políticas e religiosas distintas da ideologia do regime, concorreu para a presença clerical nas encenações espetaculares do regime político, na sucessão de missas votivas pelo progresso do país, em correntes de orações, assim como a participação de Vargas em inúmeros atos religiosos (*idem*, p.54).

As associações operadas entre religião católica e Estado autoritário fomentaram a projeção da Nação como objeto de culto, revestida de aura de misticismo e de enlevado devotamento, seja nos discursos dos ideólogos e partidários do regime, seja nas práticas culturais das solenidades cívicas. A nação foi erigida como objeto religioso, ente sagrado, mas dotado de materialidade, energia, ação, constituindo um corpo único, religioso e social (*idem*, p.53).

Bertolini recapitula as aproximações entre Estado e Igreja Católica fomentadas no pós-30. Cabe notar que a introdução do ensino religioso nas escolas públicas pelo Governo Provisório foi parte de um acordo, articulado por Francisco Campos, entre a Igreja Católica e o governo, em troca de apoio ao regime instaurado em 1930: “Foi com o intuito de mobilizar mais uma força, a maior das nossas forças morais, ao lado de V. Excia., que me animei a submeter ao seu exame o projeto de decreto” (CAMPOS apud HORTA, 1994, p. 104).

A introdução do ensino religioso foi justificada por Francisco Campos como responsável pela formação moral, cívica e ético-religiosa do cidadão. Chegava mesmo a sugerir que a doutrina católica se tornasse a doutrina do Estado, servindo como instrumento de luta ideológica, capaz de garantir a preservação da hierarquia e da autoridade (HORTA, 1994, p. 102).

Como observa José Beozzo (1997), a Igreja restabelecia sua articulação com o Governo assegurando um campo de atuação submetido à intervenção e proteção do Estado, tornando-se parte do bloco no poder, junto com as várias frações das classes dominantes. A consolidação do pacto do governo com a Igreja católica se consolidou com a indicação, de Alceu Amoroso Lima, de Gustavo Capanema para o MESP, em 1934. Ressaltamos que as alianças entre Estado e Igreja se realizaram mediadas pelo Ministério da Educação e, principalmente, em torno de temas educacionais.

É curioso saber que o primeiro item da lista de sugestões que Alceu Amoroso Lima encaminhou a Gustavo Capanema, quando ele assumiu o Ministério da Educação, era: “a) a seleção do professorado e das administrações em todo país”. (apud SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p.189). No entanto, queremos destacar que a permanência da identidade entre magistério e apostolado nos anos de 1940 não se sustentou apenas devido às alianças entre Estado e Igreja Católica no pós-1930, e nem tão somente a influências de intelectuais católicos no Ministério da Educação.

Esse aspecto das relações entre Igreja e Estado nos é importante em função da compreensão do termo “apostolado cívico”. A Igreja Católica foi um ator central no campo educacional dos anos de 1930 e 1940. Antonio Nóvoa destaca que a Igreja e o Estado foram atores decisivos no processo de profissionalização da função docente em face do desenvolvimento do modelo escolar de educação, em território europeu. A atuação desses agentes sociais e a concorrência entre eles marcou a história da educação escolar e sempre esteve presente, “mas seu papel e sua capacidade de decisão mudam consideravelmente de um

período histórico a outro” (NÓVOA, 1991, p.117).

Queremos destacar que, se foi patente a aliança da Igreja Católica com o Governo no pós-1930, a correlação de forças pendeu para a supremacia do Governo. Com a complexificação das lutas políticas nos anos de 1930, o apoio ao regime e o combate ao comunismo foram elevados como metas do ensino público. A educação foi sendo submetida ao Estado, principalmente no Estado Novo.

Pela pesquisa sobre o Registro de Professores e a criação de instituição própria para a formação do professor constatamos ter ocorrido que, no pós-1930, a intervenção estatal, ao estabelecer procedimentos uniformes de seleção e designação dos docentes, colaborou na homogeneização, unificação e hierarquização, em escala nacional, dos grupos que se ocupavam do ofício de ensinar, o que constituiu esses grupos em corpo profissional, pretendendo tornar os docentes em funcionários do Estado ou da iniciativa privada, regidos por um mesmo corpo de saberes e técnicas.

Na análise da formação de um sistema normativo e de valores, este processo de funcionarização dos docentes se caracterizou pela manutenção das formas e dos modelos elaborados pela Igreja, mas alimentada por novos corpos docentes, selecionados e vigiados por instâncias sob a tutela estatal, “sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo de docente permanece muito próximo daquele do padre” (NÓVOA, 1991, p.119).

É sob esse referencial de Antonio Nóvoa que buscamos compreender a frase de Getúlio Vargas e investigamos as medidas destinadas a conformar a formação e o trabalho docente. Se os professores que, até então, estavam sob forte influência da Igreja católica (sem esquecer as disputas que já ocorriam no campo educacional com os partidários da Escola Nova), sob a tutela estatal, eram mantidos os mesmos requisitos para a conduta moral, nos moldes do apostolado. As relações entre apostolado e ascetismo, no sentido de exercício prático que leva à efetiva realização da virtude, à plenitude da vida moral, também revitalizam a concepção do magistério em face da forte influência das políticas e concepções eugenistas no campo educacional, inclusive no movimento escolanovista (Cf. DÁVILA, 2006).

Mas, como se tratava de engajá-los e conformá-los ao projeto político e econômico do Estado, tratava-se de um “apostolado cívico”. No entanto, cabe considerar que, em face da forma como o conceito de civismo se revestiu no pós-1930, baseado numa concepção de

devoção e culto à Pátria, o adjetivo de cívico ao apostolado não chega a romper com a intenção de sugerir uma postura de devotamento, pois que este civismo também deveria ser missionário, fundamentado numa consagração à Pátria. 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 sob a profissão docente a concepção de apostolado, sacerdócio, ou seja, ofício “penoso”, exercido com abnegação, esforço, consagração e devoção que já caracterizava o estatuto social da profissão.

A associação entre magistério e apostolado na concepção da Igreja católica explica-se pela própria emergência da atividade docente no seio das congregações religiosas. Apesar de valorizar a preeminência da família em relação ao Estado e a escola na tarefa de educar, no contexto de afirmação da escolarização dos anos de 1930, os intelectuais católicos coadunavam-se com os escolanovistas na importância indiscutível da centralidade da escola no ambiente social da época. Esta postura levava-os a observar a importância da atividade do educador e de sua formação.

Em contrapartida, a força da identidade entre apostolado e magistério pode ser avaliada, também, em alguns estudos que demonstram que, mesmo no âmbito do movimento escolanovista laico, era possível encontrar postulações, provenientes de intelectuais importantes do movimento, como, por exemplo, Cecília Meirelles, sobre as normas de conduta e as motivações da profissão que eram consoantes com as idéias de devotamento, sacerdócio, missão (MAGALDI; 2006; 2007; NARCIZO, 2006).

Ao resgatar os discursos e a forma das solenidades comemorativas do Dia do Professor entre os anos de 1930 e 1960, Paula Vicentini (2004) demonstra a referência ao catolicismo, desde a criação da data, até as missas, prêmios e concursos realizados para a ocasião e a evocação do caráter de abnegação e devotamento exigido aos que se dedicavam ao magistério, discurso tanto veiculado pelos jornais, nas comemorações oficiais e por entidades representativas do professorado.

O Dia do Professor foi criado no Brasil em 1933, por sugestão da Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal de festejar o Dia do Primeiro Mestre em 15 de outubro, data da primeira lei sobre o ensino primário no Brasil em 1827. A intenção da direção da Associação dos Professores Católicos era a arregimentação do magistério católico, em face das disputas no campo educacional que se acirraram nos anos de 1920 e 1930.

Segundo Marta Carvalho (1998) as disputas entre educadores ligados ao movimento católico e os renovadores tomaram movimento após a Revolução de 1930, pois a perspectiva de interferência nos rumos das políticas educacionais evidenciou diferenças de projetos culturais educacionais entre aqueles que, na década anterior, conviveram na Associação Brasileira de Educação.

A comemoração surgiu sob “o predomínio de uma visão fortemente idealizada da docência que exaltava o sacrifício e a abnegação” (VICENTINI, 2004, p.10) dos que exerciam o ofício e incitava a demonstrações afetivas de reconhecimento àqueles que se dedicavam ao ensino. No Rio de Janeiro, o primeiro ano foi comemorado com *missa* e uma *sessão cívica* no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Principalmente, tendo o campo jornalístico como fonte, Paula Vicentini (2004) identifica nas representações sobre o magistério que permeiam a institucionalização do Dia do Professor uma nuance significativa que é o sentido de sacerdócio impresso ao magistério, o que fundamentou discursos e concepções sobre a valorização social do ofício, associado ao devotamento, sacrifício, ao apostolado da missão de educar, sendo esta nuance a principal recompensa simbólica da ocupação, em contraste com o que se observava na situação econômico-financeira dos docentes.

Sinteticamente buscamos explicar nosso entendimento sobre os motivos que levavam o Estado a importar-se em conformar um perfil profissional para o professorado, em face de seu projeto de conquistar a liderança intelectual e moral da sociedade. Buscamos situar como a função intelectual do professorado era indispensável ao projeto de hegemonia do Estado. Todas essas reflexões, embora focalizem a atuação dos órgãos estatais, da legislação, das políticas públicas, enfim, do Estado num sentido *restrito*, mais identificado à sociedade política, é indispensável notar que esta nuance do Estado permanece em interação com a sociedade civil. Assim, pensamos que, em função do enraizamento da identificação entre magistério e apostolado, é que pode-se procurar justificar a permanência desta identidade naquele contexto histórico, ainda que houvesse diversas medidas para dotar o magistério de uma caráter mais profissionalizado, científico, racional.

Contudo, sendo incontornável a forte marca de apostolado impressa ao estatuto social da profissão docente, sob a ótica do Estado, tratava-se, naquele contexto histórico de políticas públicas voltadas para submeter o sistema escolar de ensino ao projeto de Estado e sociedade



do Governo Vargas, de direcionar o exercício do magistério, sob o sistema de condutas e valores do apostolado, a um dever cívico de educar para a Pátria.

O empenho do Estado em forjar este perfil que marcou a profissionalização do magistério de ensino secundário se explica pela importância da educação escolar como locus de disseminação de idéias, de disputa pela adesão às concepções de mundo que os diferentes grupos interessados na direção da sociedade buscavam arregimentar. Compartilhamos do pensamento de Antonio Gramsci de que a educação equivale às operações fundamentais da hegemonia (BUTTIGIEG, 2003, p.47). Sua teoria do Estado Ampliado tem como fundamento a percepção de que o poder não é exercido apenas e pela coerção, mas pela capacidade da classe dominante de obter e manter seu poder sobre a sociedade por sua capacidade de produzir e organizar o consenso e a direção econômica, política, intelectual e moral dessa sociedade (ACANDA, 2006).

Segundo Buttigieg (2003) as “operações de hegemonia” são meios pelos quais a concepção de mundo e os valores de um grupo são difundidos, reforçados e estimulados “capilarmente” pela sociedade, tornando-se hegemônicos. Este perfil do exercício do magistério nos termos do “apostolado cívico” releva a função intelectual que os grupos dirigentes em torno de Vargas e, como nos possível ver neste trabalho, sobretudo do Ministério da Educação, pretendiam prescrever ao professorado no desempenho de suas atividades profissionais.

A importância da cooptação do consenso ativo dos dominados não esteve ausente nas formulações dos ideólogos do Estado Novo, ainda que aquele tenha sido um regime autoritário, ainda que tenha se configurado num ardiloso golpe de Estado. A relação entre dominação, educação e persuasão é explicitada por Azevedo Amaral, um dos principais ideólogos do regime instaurado em 1937:

A ideologia do Estado Novo envolve a determinação de certas finalidades para onde deve encaminhar-se a Nação, o que implicitamente acarreta para o Estado uma função educativa. (...) Isto não apenas na acepção pedagógica da função educadora, mas no sentido da plasmagem de uma consciência cívica caracterizada pela identificação com a ideologia do regime. (...) A missão dos intelectuais é sutil. Emergidos da coletividade como expressões mais lúcidas do que ainda não se tornou perfeitamente consciente no espírito do povo, os intelectuais são investidos da função de retransmitir às massas, sob forma clara e compreensível, o que nelas é apenas uma idéia indecisa e uma aspiração mal definida.”( 1938, apud FREITAS,1999a,p.104)

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”, empregada por Getúlio Vargas quando se dirigia aos professores do colégio-modelo do ensino secundário do país, 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 e expressava, também, a forte atuação junto ao magistério da Igreja católica e do Estado, que, neste aspecto e em muitos outros do campo educacional e político, compartilhavam as mesmas concepções.

## **PARTE II**

### **Trabalhadores do Ensino: a habilitação profissional e o estatuto socioeconômico do magistério**

Além das iniciativas do Ministério da Educação em tentar conformar o campo educacional e o sistema escolar, a formação dos docentes e sua prática, com efeitos precisos para o professorado e seu campo de trabalho, é preciso considerar a ampla interferência do Estado na definição das condições de trabalho do magistério, em sentido amplo. A legislação trabalhista, de assistência e previdência social, elaborada no governo de Getúlio Vargas, atingiu também os professores que, pela primeira vez, foram enquadrados na categoria de “trabalhadores do ensino”.

Os estudos sobre a história da profissão docente destacam a importância da atuação do Estado no processo de profissionalização do magistério. Consideramos pertinente este estudo no período de 1930 a 1945, devido ao amplo intervencionismo estatal no campo educacional, intervenção que atingiu os professores não somente pela reforma dos conteúdos de ensino, pela pretensão de fiscalizar o cumprimento da legislação e do funcionamento das escolas, mas também por medidas destinadas a definir os critérios para a habilitação de professores em exercício e de candidatos ao magistério.

Os processos de seleção e recrutamento do magistério implicaram a concessão, pelo Estado, de um suporte legal ao exercício da profissão. Serviram, ainda, às intenções de renovar os quadros do funcionalismo (quando se tratava do magistério de ensino público), conforme o perfil docente que a fração dominante julgava pertinente ao seu projeto de hegemonia, e de induzir este processo, ou pelo menos inspecioná-lo, nos estabelecimentos de ensino privado.

As medidas de regulamentação dos critérios exigidos para o exercício do ofício (formação) e ingresso na carreira (seleção) promoveram o esboço de um território profissional específico, no qual o professorado tende a adquirir direito exclusivo de exercício das atividades docentes (NÓVOA, 1999, p.17).

Neste território profissional demarcado, as agências do Estado, os professores e empregadores são também envolvidos na resolução de questões a respeito dos contratos de trabalho, que, por sua vez, definem a jornada de trabalho, os períodos de descanso, a remuneração, os direitos e deveres das partes envolvidas.

Assim, no âmbito das mudanças ocorridas no âmbito da educação escolar, o estatuto profissional da categoria foi transformado nos anos de 1930 e 1940 por medidas governamentais, determinadas a regular os direitos e deveres entre empregadores e empregados do ensino no Brasil. Neste domínio, os trabalhadores do magistério foram tocados pela legislação trabalhista, pelos incentivos governamentais à sindicalização, pelas políticas de previdência e assistência social, pela criação da carteira profissional, assim como a regulamentação dos contratos de trabalho, que caracterizavam o perfil do Estado que se construía no período.

Compartilhando do modelo de análise da profissão docente de António Nóvoa (1991;1999), observamos que o enquadramento estatal é fundamental para a organização da profissão docente enquanto campo exclusivo de ação de sujeitos habilitados, profissionalizados. Pretendemos identificar o estatuto da profissão de magistério no ensino secundário em face da organização das relações trabalhistas no Brasil, conformando o campo educacional ao novo projeto de Estado. Uma das principais diferenças, no campo educacional, do período pós-1930 em relação ao anterior, é que a União assumiu maior protagonismo na condução das questões relativas ao ensino no país, sobretudo em termos de regulamentação e fiscalização (ROCHA, 2000).

Isto posto, numa segunda frente de trabalho, não menos importante, pretendemos examinar de que forma a normatização acerca do estatuto profissional, a determinação de critérios para ingresso na profissão, a regulamentação da jornada de trabalho e a remuneração contribuíram para a sistematização de um estatuto profissional para a categoria.

Sob este eixo da pesquisa, investigaremos o jogo de relações presente na configuração dos professores do ensino secundário como “trabalhadores do ensino”, no novo desenho estatal. Pretendemos abordar a regulamentação do Registro Profissional do magistério do ensino secundário no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) e dos contratos de trabalho com os donos de estabelecimentos privados de ensino. Quanto ao Colégio Pedro II, onde o empregador é mesmo o Estado, vamos abordar a organização do estatuto profissional

dos docentes daquela instituição, com ênfase nas formas de seleção e ingresso no magistério da instituição.

O Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio atuaram no estatuto profissional, nas condições de formação, de seleção, de carreira, de salário, além da própria atividade didática e pedagógica do magistério do ensino primário, secundário, normal, profissional e superior, em proporções distintas.

Neste trabalho estamos pesquisando a história da profissionalização dos professores do ensino secundário, devido à importância que este ramo do ensino assumiu no projeto educacional do Estado, destinado a formar os quadros dirigentes da sociedade. As iniciativas do Estado, no sentido de organizar o campo de trabalho e o estatuto profissional destes docentes, datam da Reforma de Francisco Campos em 1931 e de seus decretos de regulamentação, e se desdobram em diversas frentes de normatização que perpassam todo o período. A criação do Registro de Professores no Ministério da Educação, abordado na primeira parte deste trabalho, é uma das faces da organização do campo profissional do magistério. Mantivemos o exame deste tema na primeira parte em função de suas imbricações com a criação da Faculdade de Educação, destinada à dotar de formação específica o magistério de ensino secundário, ainda que existam estreitas relações entre as diversas nuances do processo de profissionalização.

Pretendemos, com base na bibliografia estudada sobre o tema e da documentação pertinente localizada no Arquivo Gustavo Capanema e no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), analisar, com o foco na história da profissão docente, a definição dos critérios de habilitação e seleção dos professores do ensino secundário e a delimitação de um campo profissional em um contexto histórico de organização das relações de trabalho no país. Devido aos alcances da produção já conhecida, focalizarei o período do Estado Novo, e esta escolha tem estreitas relações com os referenciais teóricos da pesquisa.

Ademais, ainda que o governo tenha organizado comissões para elaborar pareceres e anteprojetos para a regulamentação do magistério do ensino secundário em geral, foram distintas as ações que caracterizaram este processo no âmbito dos professores do Colégio Pedro II e dos professores de outras instituições públicas de ensino e de estabelecimentos particulares.

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 dos professores no referencial normativo das relações de trabalho, o que também concorreu, juntamente com as iniciativas estatais, para a transformação do estatuto profissional do magistério. 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, ainda que, como pretendemos aqui situar, este marco tem que ser entendido a partir do significado da organização das relações de trabalho naquele contexto histórico de implantação da industrialização no país.

A regulamentação do estatuto profissional dos professores do Colégio Pedro II foi regulada em legislação específica. A contratação de professores suplementares e a seleção do corpo docente catedrático foram os principais itens da agenda do governo na regulamentação do estatuto profissional dos professores do Colégio. Veremos também como essas medidas reorganizaram as funções da Congregação do Colégio sobre a seleção do quadro de professores. Notamos que o Estado assumiu maior presença na gerência dos concursos e nas normas sobre contratação, o que retirou da Congregação do Colégio Pedro II, e portanto, do interior da instituição, a prerrogativa de recrutar seu quadro de professores.

## CAPÍTULO 4

### **Estado, Trabalho e Educação (1930-1945)**

Ao abordarmos aspectos da profissionalização do magistério particular e do magistério do Colégio Pedro II, com ênfase nas políticas destinadas a regular o estatuto dos docentes enquanto trabalhadores da educação, avaliamos, ser necessário demarcar os significados assumidos e as relações estabelecidas, entre trabalho e educação, naquele contexto histórico.

Trabalho e educação são dimensões que marcam fortemente a história daquele período, em que extensa legislação educacional e trabalhista foi desenvolvida para sustentar as bases do desenvolvimento econômico do país e do projeto político que lidera a construção do Estado. Acontece que os professores, além de agentes educativos, elevados a uma condição importante, dado o significado assumido pela educação para o êxito do projeto político e econômico em curso, foram também envolvidos, enquanto trabalhadores, em processos que repercutiram diretamente sobre sua profissão, posto que o Estado buscou regular o campo de atuação profissional dos professores.

Para conhecer os significados assumidos por educação e trabalho e aprofundar a aproximação com as mudanças introduzidas no estatuto profissional do magistério é preciso conhecer as diretrizes que condicionavam a atuação estatal.

A correlação de forças que nutriu as relações de poder no pós-1930 foi diversa do período anterior. A crise de hegemonia do setor agrário exportador que deslocou a tradicional oligarquia paulista do centro do poder, não implicou a reposição imediata de outro grupo dirigente. As oligarquias alijadas dos acordos políticos da República Velha e os segmentos de camadas médias civis e militares, envolvidos no movimento de 1930, não tiveram condições, individualmente, de se estabelecer no poder (MENDONÇA, s/d, p.16).

Durante esse período de crise de hegemonia dos setores oligárquicos agro-exportadores, embora nenhum outro grupo tenha se tornado hegemônico, as “mudanças postas em prática teriam uma direção, que seria representada pelo descenso político do grupo agro-exportador e a ascensão gradual e simultânea dos interesses urbano-industriais” (DINIZ, 1997: p. 86). O conceito de “industrialização restringida” busca caracterizar a especificidade do conjunto de medidas econômicas adotadas no pós-30, destinadas a implantar as bases do capitalismo industrial no Brasil, dependendo, contudo, das divisas geradas pelo setor agrário-

exportador. Para esse fim, o governo adotou medidas que preservaram a capacidade produtiva do setor cafeeiro, mas, pela diferenciação das taxas de juros, penalizava a exportação e transferia recursos da agricultura para a indústria (DINIZ, 1978 e 1997; MENDONÇA, s/d).

O critério de interpretação que Antonio Gramsci denominou “revolução passiva” (ou ainda “restaurações-progressivas” e “revoluções-restaurações”), parece-nos contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil e a natureza política do Estado no pós-1930 (COUTINHO, 1999). À luz desse conceito, que caracteriza os processos históricos em que as mudanças são realizadas “do alto”, excluindo-se a possibilidade de transformações radicais realizadas “a partir de baixo”, podemos inferir que, no Brasil, o Estado assumiu a função de protagonista na execução das medidas necessárias à industrialização do país.

A dominação burguesa não se confunde com a tomada do aparelho de Estado pela burguesia (MENDONÇA, s/d, p.27), mas foi por um forte intervencionismo estatal que se realizou a industrialização do país, sendo a burguesia industrial o setor mais beneficiado com o novo reordenamento econômico (idem, p. 15-38). O Estado corporativo deveria, mais do que exercer a função de coordenador da atividade econômica, tornar-se o principal agente econômico (VIANNA, 1978, p.214).

Nos desdobramentos das correlações de forças dos grupos sociais que disputavam a direção da sociedade no pós-1930, ocorreu a emergência de um novo projeto político, econômico e social de Estado que combatia o liberalismo vigente na Primeira República. O Estado Novo é a consolidação dos grupos aliados a Vargas no poder, após a desmobilização, pela repressão, das forças que haviam proposto projetos distintos de sociedade nos anos anteriores, como os integralistas, organizados na Ação Integralista Brasileira (AIB) e a frente antifascista, partidária de um governo popular, nacional, e revolucionário, organizada na Aliança Nacional Libertadora (PRESTES, 1997).

Entre os pilares do projeto de hegemonia do grupo varguista destacamos a valorização do homem brasileiro como essencial à construção da “nova” nação brasileira. No discurso dos ideólogos do novo regime, o liberalismo das décadas anteriores havia separado o brasileiro simples – portador do genuíno espírito e cultura nacional – da cidadania e das decisões políticas. O novo Estado deveria resgatar este homem do povo, engajando-o no desenvolvimento político, econômico e social do país (GOMES, 2005a, p.197). Era preciso rearticular território, população e governo pela promoção do bem-estar nacional e pela



realização do bem comum. A questão social deveria ser reconhecida e enfrentada como a finalidade do Estado, isto é, superar o estado de carência econômica, política e social em que vivia o povo brasileiro.

No âmbito do governo federal, em discurso pronunciado na Bahia em 1933, o Chefe do Governo Provisório relacionava o nível de desenvolvimento econômico dos países mais avançados com o elevado grau de escolaridade apresentado por suas populações. Em vista desse diagnóstico, Getúlio Vargas declarava que educação e trabalho deveriam ser enfrentados como problemas nacionais, sendo fundamental organizar a educação nacional, “em legítimo caso de salvação pública” (VARGAS, 1938).

A conformação do trabalhador brasileiro a esse projeto político-econômico de nação, se daria por medidas dirigidas não apenas para as relações de produção, mas que atingiam outras dimensões de sua vida: a casa, a família, o lazer, saúde e educação.

Em função desse projeto, Ângela de Castro Gomes (2005a, p.242) situa a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) e do Ministério do Trabalho Indústria e Comércio (MTIC) como organismos destinados a superar todos os problemas que se colocavam à exploração da força de trabalho no país, ou seja, as questões relacionadas à qualificação profissional do trabalhador e a manutenção de sua capacidade produtiva. Para usar uma expressão própria do Ministro da Educação e Saúde de 1934 a 1945, Gustavo Capanema, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) visava “melhorar o homem, na sua saúde, nas suas qualidades morais, nas suas aptidões intelectuais, para dele fazer um eficiente trabalhador” (1935 apud CUNHA, 1983: p. 466).

Sob estas diretrizes, trabalho e educação assumiram importantes significados, como instrumentos da construção do novo cidadão brasileiro. O trabalho foi eleito medida de avaliação do valor social dos indivíduos e critério de Justiça Social.

Nesse sentido, a Constituição de 1937 assegurava:

O trabalho é um dever social. O trabalho intelectual, técnico e manual tem direito a proteção e solicitude especiais do Estado. A todos é garantido o direito de subsistir mediante o seu trabalho honesto e este, como meio de subsistência do indivíduo, constitui um bem que é dever do Estado proteger, assegurando-lhe condições favoráveis e meios de defesa<sup>155</sup>.

Nos termos da legislação e da propaganda ideológica do governo no período, a intervenção do Estado deveria elaborar um referencial normativo a fim de amparar o

---

<sup>155</sup> BRASIL. Constituição de 1937, Art. 136. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acessado em 20 jan. 2004.

trabalhador brasileiro. Trabalhar não era apenas um meio de sustento próprio, mas sobretudo um meio de servir à pátria (GOMES, 2005a, p. 239). A construção da nação passaria necessariamente pelo controle da classe trabalhadora (MENDONÇA, s/d, p. 42). Podemos inferir que não se tratava de qualquer tipo de trabalho no sentido ontológico do termo, aplicado a qualquer atividade humana com princípio teleológico. O projeto político econômico do Estado viabilizou a implantação das bases da industrialização do país e o trabalho deveria estar em conformidade com este processo.

Em estudo anterior demonstramos (DIAS, 2005) como o processo de “industrialização restringida” que viabilizou a industrialização do país pôs em pauta a elaboração de uma política educacional para a profissionalização da força de trabalho, começando justamente pelo ensino industrial. Portanto, tratava-se de trabalho que servisse ao desenvolvimento econômico do país. O caráter produtivo do trabalho era relacionado com servir ao desenvolvimento do capitalismo industrial.

No Estado Novo, sob a ótica dos ideólogos do regime, as classes trabalhadoras deveriam constituir-se em elemento da ordem e do trabalho, tornarem-se um elemento de colaboração com o capital, “no esforço espontâneo de realizar a grandeza nacional e a harmonia entre as classes” (VARGAS, 1938 apud VIANNA, 1978, p.213). A adesão “espontânea” a este projeto deveria ser conquistada em termos de uma legislação que minimamente protegesse as classes trabalhadoras nas suas relações de emprego e nas condições de seu trabalho (VIANNA, 1978, p. 206-207). Ao liberalismo da República Velha, o novo Estado antepôs o corporativismo como horizonte para as relações sociais.

No entanto, entendemos a implementação da legislação trabalhista e sindical, elaborada naquele contexto, como medida estatal necessária ao fortalecimento do pólo urbano-industrial no país. Como na conjuntura dos anos de 1930 e 1940 não havia, no exterior e na economia interna, condições favoráveis de captação suficiente de recursos e tecnologia para a implantação de um setor de bens de produção no país, o Estado atuou no sentido de introduzir nova forma de acumulação para a industrialização do país (MENDONÇA, s/d, p. 32-33).

Desta forma o Estado substituiu o mercado como regulador das relações entre capital e trabalho e regulamentava o preço da força de trabalho, por meio do salário mínimo, de forma a garantir menos custos aos empregadores, aumentando a mais-valia e acumulação necessária aos investimentos para a industrialização do país. Além dos ganhos econômicos, a estrutura

sindical estabelecida no pós-1930, a partir da representação única por categoria profissional, segmentou as possibilidades de organização da classe trabalhadora e favoreceu a mobilização controlada daquelas classes e de suas lideranças (idem, ibidem).

Ademais, o conteúdo de colaboracionismo entre classes que sustentava o projeto corporativista do Estado para a mediação das relações entre capital e trabalho, concepção também assentada em uma ideologia nacionalista que buscava legitimar o Estado como executor da vontade nacional coletiva, foi esvaziado na prática pelos empregadores. Assim, da legislação trabalhista e sindical, os empresários usufruíram o que lhes beneficiava, e buscaram postergar a regulamentação, ou não cumprir os compromissos sociais para com os trabalhadores.

Sob esta perspectiva de análise, Luiz Werneck Vianna (1978, p.33) situa o sindicalismo corporativista-autoritário como de “um gume só” porque os empregadores acatavam seu termo autoritário na exploração dos trabalhadores, mas renunciavam a seu caráter corporativista.

As medidas legislativas e administrativas elaboradas pelo Ministério da Educação e Saúde e pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, separadamente ou na forma de comissões mistas, ações complementares etc., distinguiam-se em dois conjuntos de medidas. Havia os dispositivos destinados a indenizar a perda de saúde do trabalhador, ou seja, de sua capacidade de trabalho, pela atuação da previdência e assistência social. O campo de medicina social obteve desenvolvimento significativo no período agindo sobre a preservação física e psíquica da força produtiva do trabalhador. Destaca-se também a preocupação não somente com a capacidade, mas como a adaptação do trabalhador ao seu ofício, o que implicou a adoção em larga escala de técnicas de seleção e orientação profissional (GOMES, 2005a, p. 242).

O segundo conjunto está relacionado com a prevenção da perda da capacidade produtiva do trabalhador e além disso, a intenção de mantê-lo motivado, por meio de melhores condições de vida. Por este viés, o intervencionismo estatal alcançava dimensões da vida dos trabalhadores não imediatamente relacionadas ao seu local de trabalho: saúde, habitação, alimentação, *educação* e lazer (idem, p. 243, grifo nosso).

O projeto de industrialização do país estava em conformidade com o projeto político, e visto que “o controle da produção na sociedade moderna é, de fato, decisivo para determinar as condições de soberania, do saber e do poder” (SEMERARO, 2001a, p. 57), notamos que o

intervencionismo estatal nos rumos da economia implicava também a organização social, política e cultural da população.

Nesse sentido é que uma vasta legislação foi implementada, voltada para o bem-estar social do “cidadão-trabalhador”, para promover, preservar e ampliar a sua capacidade produtiva. A educação teria função essencial na construção desse novo cidadão brasileiro, que serviria à pátria na medida em que trabalhasse para o engrandecimento das riquezas nacionais:

O sistema educacional brasileiro deverá ter em vista, principalmente, a elevação do nível intelectual de todas as camadas sociais e o desenvolvimento do ensino técnico profissional, preparando o homem para o trabalho, modelando-lhe o caráter, dando-lhe consciência moral e tornando-o útil e capaz de atuar como fator eficiente do engrandecimento da nacionalidade (VARGAS, 1938).

Portanto, a educação foi um recurso indispensável ao êxito do projeto de Estado, tanto no que se refere à instrução do trabalhador, dotando-o de saberes úteis a sua atividade, mas também como meio de obter adesão ao regime, infundindo valores como o culto ao trabalho, à nacionalidade, à construção e preservação da nova ordem. Nesse contexto histórico, os professores foram afetados, tanto por sua condição de educadores, quanto de trabalhadores, em face do projeto de setores do governo que engajar educação e trabalho como ingredientes essenciais ao desenvolvimento econômico e social do país.

Na construção do Estado Novo a ideologia foi fundamental como meio de construção da nova ordem, embora a coerção também estivesse presente o caráter autoritário do regime. Sob essa perspectiva, a educação atua na divulgação e interiorização do arcabouço ideológico das classes hegemônicas, transformando valores particulares em senso comum. Com base na afirmação de que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” e que toda conceituação de educação é necessariamente uma estratégia política (GRAMSCI, 1981: p. 38), compreendemos porque o controle do sistema educacional constitui um momento decisivo na luta de classes. Esta proposta assumiu maior ênfase no Estado *Novo*, mas ambos eventos se relacionam no discurso político corrente no período como etapas de um mesmo processo, de forma que 1930 era a condição para as realizações do pós-1937 (GOMES, 2005a, p.191).

Vejamos, a seguir, aspectos deste processo em que iniciativas no campo do trabalho e da educação repercutiram sobre o processo de profissionalização do magistério particular do ensino secundário.

## **CAPÍTULO 5**

### **O Magistério do ensino particular: contratos de trabalho e registro profissional**

Vimos como a Reforma Francisco Campos de 1931 conferiu nova organização ao ensino secundário e reordenou o campo de trabalho dos professores – dos cursos preparatórios e aulas particulares – para o desempenho das funções educativas no interior dos estabelecimentos de ensino.

Até aquele momento, os professores de ensino secundário eram “profissionais liberais”, lecionavam em salas alugadas, regulavam os custos e funcionamento do serviço que prestavam, posto que não havia regulamentação oficial sobre o exercício do magistério. Porém, não viviam apenas das aulas particulares, lecionavam também em cursos e colégios, nos quais recebiam por aula ministrada, sem pagamento em feriados e período de férias escolares. Podemos afirmar que eram autônomos e empregados, constituindo uma categoria profissional “semi-assalariada” (COELHO, 1988, p.11).

Para os objetivos deste trabalho, é importante destacar que a Reforma Francisco Campos representou o aval do Estado para expansão da rede privada no ensino secundário. Por meio da instituição da inspeção federal nos estabelecimentos, com o objetivo de validar os diplomas expedidos por aquelas instituições, o Estado empreendeu uma política de equiparações do ensino privado ao ensino público (ROCHA, 2000). Assim, os donos de estabelecimentos de ensino secundário poderiam assegurar à sua clientela um retorno legal aos investimentos aplicados no ensino privado.

A política de equiparações entre ensino público e privado correspondeu, também, ao início do período de “empresariamento do ensino privado”, com o surgimento de interesses empresariais no setor do ensino médio, principalmente no ensino secundário (idem, p.141).

Pensamos que foi em conformidade com esta política de equiparações dos estabelecimentos de ensino privado que o dispositivo de consolidação da reforma do ensino secundário criou, para as escolas, a obrigatoriedade de formalizar, por escrito, contratos de

trabalho com os professores.<sup>156</sup> Tratava-se de definir normas para jornada de trabalho, férias, horas extras e salário.

Importa observar que, naquele momento, não era consenso na sociedade brasileira que os professores fossem segmento da classe trabalhadora. O Sindicato dos Professores do Distrito Federal foi enquadrado, até 1938, entre os de profissões liberais, e as escolas não estavam classificadas nem como comércio ou indústria (COELHO, 1988, p.190). Antes mesmo de serem legalmente reconhecidos como tais, os professores procuraram, por meio dos órgãos do Ministério do Trabalho, o amparo da legislação trabalhista e social. Ou seja, os professores atuaram como trabalhadores, assumindo tal identidade e exigindo seus direitos, enquanto os donos de estabelecimentos de ensino manifestavam sua indignação, ao serem chamados para tratar de reivindicações de professores diante de Juntas de Conciliação. Nos anos de 1930, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino foi um “intransigente opositor da aplicação às escolas da legislação social emergente” (idem).

Segundo Ricardo Coelho (1988), os donos de estabelecimentos de ensino preferiram manter-se na órbita do Ministério da Educação, firmando contratos restritos ao período letivo com os professores, no lugar de assinar a carteira profissional e subordinar-se à fiscalização do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Mas o Sindicato dos Professores do Distrito Federal, para citar o caso que conhecemos, mobilizou-se pelo cumprimento, por parte dos empregadores, do decreto que instituiu a carteira profissional em 1932, exatamente porque aquele documento tinha validade perante o MTIC. Como nos dá a conhecer a dissertação de Ricardo Coelho, foi ampla a atividade do Sindicato de Professores do Distrito Federal em prol do registro dos contratos de trabalho na carteira profissional, posto que a regulamentação dos contratos implicava definições acerca da jornada de trabalho, férias e fixação de critérios para remuneração dos professores.

Este aspecto do processo de profissionalização, ou seja, o Registro Profissional dos professores no Ministério do Trabalho, foi parcialmente coberto pela dissertação de Ricardo Coelho sobre a história do Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal. Localizamos, no Arquivo de Gustavo Capanema, documentos atinentes a este processo, desde os estudos da questão no âmbito da burocracia estatal, como os

---

<sup>156</sup>BRASIL. Decreto-lei n. 21.241, de 4 de abril de 1932 “Última Lei do Ensino Secundário. Novos Programas organizados pelo Departamento Nacional do Ensino para admissão à 1ª série do curso secundário. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 08/10/2007.

documentos que comprovam a participação de sindicatos de professores na questão, por meio de memoriais, anteprojetos, telegramas.

Diante do impasse nas negociações com os empregadores sobre os contratos de trabalho, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal recorreu ao 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 (idem).

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. Os representantes do magistério particular argumentavam que, sob o amparo da legislação trabalhista, os docentes não precisariam se submeter às pressões dos empregadores, que condicionavam sua permanência no emprego aos índices de aprovação de alunos. Argumentavam também que a estabilidade nos empregos possibilitaria o investimento no aperfeiçoamento profissional (idem, p.99).

A princípio, os empregadores e seus principais expoentes combateram a aprovação do anteprojeto, criticando a gestão do Estado nas relações entre capital e trabalho e apontando os prejuízos aos alunos, com a majoração do custo do ensino devido ao pagamento de férias aos professores, entre outros argumentos contrários à regulamentação dos contratos. No início dos anos de 1930, este embate entre representantes dos professores e dos empregadores dos estabelecimentos privados de ensino pode ser verificado na imprensa jornalística, como resgata a pesquisa de Ricardo Coelho.

Num segundo momento, os empregadores decidiram negociar a regulamentação dos contratos de trabalho, explicitando essa reorientação em função das garantias que os contratos também representariam para os empregadores perante a legislação trabalhista. Isto porque os empregadores vinham sendo acionados pelas Juntas de Conciliação, em face de demissões e redução de salários de professores. Defendiam que a forma de regulação dos contratos fosse definida no âmbito do Ministério da Educação, a fim de manterem autonomia face ao MTIC.

Como Ricardo Coelho nos explica, os professores continuaram a recorrer à Justiça do Trabalho, o que motivou protestos do Sindicato dos Diretores aos juízes que acolhiam as reclamações dos docentes. Em contrapartida à ação do professorado, os empregadores

recorriam à Justiça Federal, o que postergava aos docentes o recebimento das indenizações deliberadas pelas Juntas de Conciliação do MTIC (idem, p.113).

Provavelmente, foi a influente resistência dos empregadores que concorreu para que o anteprojeto sobre os contratos de trabalho ficasse detido para estudo no MESP, chegando a desaparecer por duas vezes e só obtendo parecer favorável após a saída de Francisco Campos, (substituído por Washington Pires em setembro de 1932), em fevereiro de 1933. No mês seguinte, os empregadores se organizaram na Associação de Educadores Brasileiros e designaram Comissão dirigida pelo professor La-Fayette Côrtes para negociar com os ministros da Educação e do Trabalho a respeito dos contratos de trabalho (idem, p.98).

Este cenário se transforma com a implantação do Estado Novo, posto que com o fechamento dos órgãos legislativos, ficou a cargo do MTIC a regulamentação dos contratos de trabalho dos professores, categoria que até aquele momento não lograra proteção explícita da legislação trabalhista. Isso contrariou a intenção dos empregadores de manter a questão no âmbito do Ministério da Educação, onde tinham mais influência (idem, p.114).

Em 1939, o Ministério do Trabalho designou Comissão para elaboração de anteprojeto de lei sobre os contratos de trabalho do magistério particular, 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 Ministério da Educação e Saúde (MES)<sup>157</sup>, Abgar Renault, diretor do Departamento Nacional de Educação e Lourenço Filho, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Documentos existentes no Arquivo de Gustavo Capanema permitem conhecer a tramitação do processo, a disputa entre representantes do MES e do MTIC no que diz respeito a que órgão cabia a competência no assunto, as divergências, os impasses e as negociações. Existem também memoriais encaminhados pelo Sindicato dos Professores ao Ministro 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.

Em documento elaborado por Lourenço Filho, com finalidade de contribuir enquanto integrante da Comissão, ele fixava os termos do assunto. Esclarecia que a tarefa da Comissão

---

<sup>157</sup> Pela Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937 o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.



subentende a definição da profissão e, necessariamente, a ‘qualificação’ do profissional. É em virtude de alto interesse social que o Estado estabelece a regulamentação das profissões. Esse interesse não atende apenas a imperativos gerais de organização do trabalho, mas também a proteção dos profissionais ‘qualificados’ contra os não ‘qualificados’. No caso do exercício do magistério, em todos os graus e ramos, os interesses de ordem pública sobrelevam aos de origem particular. Na formação e orientação da infância e da juventude se empenha o próprio Estado.<sup>158</sup>

Lourenço Filho justificava a competência do Estado na definição do magistério público e particular “e das condições de qualificação dos que pretendem exercê-lo”, fundamentado nos termos da legislação vigente acerca da responsabilidade do Estado na definição das diretrizes educacionais e na proteção ao direito de trabalho. Defendia que a lei deveria exigir mais do que o “exercício do ensino” como critério de distinção de “um gênero de trabalho adotado como profissão”.<sup>159</sup>

Sob essa ótica, ponderava que os critérios para a definição da profissão de magistério dependiam “da fixação *dos objetivos do próprio ensino, condições de idade dos alunos, de tipos de organização de estabelecimentos, dos períodos de trabalho, além de outras*”.<sup>160</sup> Por sua vez, a organização das funções do ensino e de seu funcionamento “dependem de aspectos de cultura geral, de aspectos de preparação ou de cultura estritamente técnico-pedagógica, e dos aspectos gerais ou particulares de ordem pública que o exercício do magistério, como profissão, possa envolver.”<sup>161</sup>

Na forma como o assunto é demarcado por Lourenço Filho, dispor sobre a regulamentação da profissão docente, estabelecendo normas para a contratação de professores pelos estabelecimentos de ensino, demandava discutir a habilitação do professorado. O estatuto profissional, e econômico, era atrelado à habilitação, à qualificação, à formação, ao preparo do professor para exercício do ofício.

Nesse estudo, ele considerava a matéria da qualificação do professor não apenas em função do magistério do ensino secundário, mas apontava a necessidade de regulamentação da habilitação – conforme modalidade e objetivos de ensino – do magistério de ensino primário, profissional, normal, todos sem regulamentação até 1939. Asseverava que, até aquele momento, havia regulamentação “de modo mais ou menos conveniente” da qualificação dos

---

<sup>158</sup> FGV, CPDOC. Lourenço Filho. Contribuição referente a “qualificação” do professor, 17/03/1939: GC g 1937.07.13, r. 48.

<sup>159</sup> Idem.

<sup>160</sup> Idem, grifos do autor.

<sup>161</sup> Idem.

professores de institutos de ensino superior e de estabelecimentos de ensino secundário, oficializados ou equiparados, e de professores do ensino comercial.

A respeito da qualificação do professor do ensino secundário, Lourenço Filho retomava, como parâmetros para a qualificação, a inscrição no Registro de Professores e a formação do professor na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, ou habilitação perante a Faculdade, para os professores em exercício. Porém, como a Faculdade não havia sido instalada e o registro provisório foi concedido e mantido por sucessivas autorizações, avaliava que ainda não eram satisfatórios e eficientes os meios de qualificação do magistério de ensino secundário.

Focalizando especificamente a situação do magistério particular, Lourenço Filho sustentava a qualificação como requisito a ser considerado na regulamentação da profissão e, a necessidade de legislação geral, “no sentido de nacional” e “no sentido de compreensão de todos os graus e ramos do ensino” e insistia na competência dos órgãos do Ministério da Educação em definir o assunto.<sup>162</sup>

Lourenço Filho propôs a criação de um registro geral dos professores qualificados, de todos os graus e ramos do ensino, regulado pelo Ministério da Educação e Saúde e verificador da capacidade física, intelectual, moral e técnica do professor. Após essa comprovação é que deveria ser concedida a carteira profissional que possibilitaria o acesso à justiça do trabalho.<sup>163</sup>

Ao informar ao Ministro Capanema suas impressões sobre o anteprojeto de lei elaborado pela Comissão interministerial, Lourenço Filho contava que no início dos trabalhos houve acordo sobre a importância da qualificação do magistério particular, mas que essa questão seria regulada em uma ou mais leis, segundo os estudos em andamento no MES, no âmbito do Departamento Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação (CNE).<sup>164</sup>

Observava que os representantes do Ministério da Educação na Comissão discordavam do teor do anteprojeto, porque esse pretendia apenas regular o exercício do magistério do ensino secundário particular fiscalizado, quando a competência da Comissão indicava a regulamentação do magistério particular em gênero. Ademais, o anteprojeto abrangia o exercício do trabalho inclusive dos diretores dos estabelecimentos, dos funcionários de secretaria e serviços gerais. Na análise de Lourenço Filho, ao dispor sobre a qualificação do

---

<sup>162</sup> Idem.

<sup>163</sup> Idem.

<sup>164</sup> FGV, CPDOC. Lourenço Filho. Carta a Gustavo Capanema, 29/09/1940: GC g 1937.07.13, pasta I, r. 48.

professor particular, o anteprojeto não considerava os estudos em andamento do Ministério da Educação e Saúde. Por esses motivos, os representantes do MES na Comissão solicitaram providências ao Ministro da Educação, a fim de evitar “que problema de tal gravidade não venha a ter solução inadequada, com a transformação em lei do anteprojeto”.<sup>165</sup>

O Ministro do Trabalho, Valdemar Falcão, ao enviar ao Presidente Getúlio Vargas o anteprojeto de lei resultado dos trabalhos da Comissão, informava ao Presidente 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 a opinião da maioria da Comissão.<sup>166</sup>

Em função desta discordância é que o Ministro do trabalho submetia ao Presidente “medidas referentes exclusivamente ao regime de trabalho e à condição dos professores como empregados, a fim de ampará-los nessa qualidade, evitando, entretanto, o que pudesse ser objeto de controvérsias ou dissesse respeito ao campo da educação”.<sup>167</sup>

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. Para Valdemar Falcão, embora o anteprojeto não contemplasse todas as questões acerca do exercício do professorado, assegurava aos professores “justas condições de trabalho e uma efetiva proteção, atendido por essa forma o dever do Estado, de amparar aqueles que se dedicam a uma das mais distintas atividades sociais”.<sup>168</sup>

Verificamos que Gustavo Capanema sugeriu algumas emendas ao anteprojeto de decreto-lei, mas que não chegam a modificar a substância do texto, como o próprio Ministro reconhecia.<sup>169</sup>

Após meses de trabalho, e em face das 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

---

<sup>165</sup> Idem.

<sup>166</sup> FGV, CPDOC. Valdemar 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.

<sup>167</sup> Idem.

<sup>168</sup> Idem.

<sup>169</sup> FGV, CPDOC. Emendas apresentadas por Gustavo Capanema ao Presidente Vargas ao projeto apresentado pelo Ministério do Trabalho sobre o registro profissional dos professores e auxiliares da administração escolar 12/02/1940. GC g 1937.07.13, pasta I, r 48.

escolar foram equiparados aos comerciários, sendo estendidos a eles “todos os preceitos da legislação de proteção e assistência aos trabalhadores e de previdência social”<sup>170</sup>. Ricardo Coelho destaca, que a partir deste decreto, o professor estava legalmente reconhecido com um “trabalhador do ensino” (1988, p.82). Nas comemorações do Dia do Trabalho no ano seguinte, o conteúdo desse decreto repetia-se na Consolidação das Leis Trabalhistas.<sup>171</sup>

A Consolidação das Leis Trabalhistas, resultado dos trabalhos de Comissão instituída em 1939 que só finalizou as atividades em 1943, significou a reunião, num mesmo código, das normas tutelares do trabalho. Pretendeu ser a sistematização da legislação produzida desde o pós-1930 sobre a sindicalização, a previdência social e Justiça do Trabalho.

Sua função foi subtrair do mercado o litígio entre capital e trabalho, esvaziando-o de seu conteúdo de luta de classes e cooptando-o para a mediação da burocracia estatal:

Os direitos elementares do trabalho, encorpado com a legislação do salário mínimo e com os benefícios da previdência social, beneficiando em massa os assalariados, correspondiam à contraprestação ‘outorgada’ pelo Estado à ‘contenção sindical’. Em razão disso, o ente responsável pela coerção política do proletariado se transfigurava na figura de um benefactor, e não é à toa que o inspirador dessa política chegou a ser conhecido como o pai dos pobres’ (Vianna, 1978, p.241).

Se o Estado Novo é o auge deste projeto de “invenção do trabalhismo” (GOMES, 2005a), é preciso observar os esforços empreendidos desde 1930. Neste período, foram promulgadas quase todas as leis que passaram a regular as relações de trabalho no Brasil, desde as condições de trabalho de menores e mulheres, os contratos de trabalho (jornadas, remuneração, férias), compensações sociais (previdência e assistência social) até a organização das instituições de enfrentamento dos conflitos de trabalho entre patrões e empregados (Comissões e Juntas de Conciliação, Comissões Coletivas de Trabalho).

Mas os alcances da legislação trabalhista e social devem ser relativizados. Entre o prescrito pela legislação – via sociedade política – e o realizado, cabe considerar a resistência do empresariado e a luta das classes trabalhadoras para exercerem seus direitos.

Pela nova regulamentação, o Registro Profissional no Ministério do Trabalho era condição para o exercício remunerado do ofício nos estabelecimentos particulares de ensino.

---

<sup>170</sup> 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](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

<sup>171</sup> BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. Seção XII. Dos Professores. Decreto-lei n. 5.452 de 01/05/1941. In: NÓBREGA, Vandick Londres. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. v. I. Rio de Janeiro, p. 487-488.

Para obter o Registro Profissional, cujo número constaria na Carteira Profissional, era preciso comprovar inscrição no Registro de Professores do Ministério da Educação. Ou seja, o acesso ao reconhecimento do trabalhador como profissional, mediante registro no Ministério do Trabalho, estava atrelado ao prévio reconhecimento da habilitação do professor pelo Ministério da Educação.

Ademais, em estudo posterior sobre a regulamentação da remuneração dos professores, uma Comissão do Ministério da Educação situava o decreto de instituição do Registro Profissional como “providência de grande alcance no sentido da ‘qualificação profissional’ do professor”.<sup>172</sup>

O decreto sobre o Registro Profissional contemplava prescrições concernentes às “condições de trabalho dos professores”.<sup>173</sup> As principais determinações deste decreto que atenderam a diversos pontos do projeto do Sindicato dos Professores do Distrito Federal foram: o Registro Profissional dos professores e auxiliares da administração escolar no Ministério do Trabalho; jornada diária de trabalho de até seis horas, com 90 minutos para descanso ou refeição após três aulas consecutivas; proibição de trabalho aos domingos; remuneração por aula com pagamento mensal, considerando o mês com quatro semanas e meia; direito de faltas sem desconto do salário por até nove dias, por motivo de gala, luto ou falecimento de familiares; remuneração por aulas extras; pagamento regular, conforme o horário do período de aulas no período de exames e de férias; limite de oito horas de trabalho no período de exames com o pagamento de horas extras. Os estabelecimentos de ensino deveriam observar a remuneração “condigna”, mensal e pontual dos professores a fim de não ter impedido seu funcionamento (COELHO, 1988, p.117).

Para efeitos de fiscalização a ser realizada pelo Ministério do Trabalho, os colégios deveriam afixar na secretaria da escola um quadro de seu corpo docente com os nomes, números de Registros e de Carteira Profissional, e manter Livro de Registro de Professores com as datas de admissão, condições de trabalho etc.

A respeito da remuneração dos professores, o decreto sobre o Registro Profissional atribuía ao Ministério da Educação e Saúde a competência para fixar os critérios sobre a

---

<sup>172</sup> 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.

<sup>173</sup> 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](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

remuneração “condigna” a ser assegurada aos professores do magistério particular, que, como vimos acima, foi a solução encontrada por Valdemar Falcão para resolver as divergências entre os membros da Comissão de trabalho.

A propósito da nova regulamentação, cabe ressaltar que alguns de seus dispositivos já eram praticados pelos estabelecimentos, mas sem obrigatoriedade. Mas ainda houve resistência de diretores e proprietários de escolas em reconhecer os professores como trabalhadores com direitos à proteção da legislação social emergente. Nos anos de 1930, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino também resistiu à implementação nas escolas da nova regulamentação sobre o trabalho docente (idem).

Em função das fontes disponíveis, podemos acompanhar o processo de elaboração da legislação destinada a regulamentar o magistério enquanto profissão, com direitos e deveres estabelecidos. E verificamos, assim, a forma como este processo ocorria em um contexto histórico em que o poder legislativo foi progressivamente apropriado pelo poder executivo, tendência consolidada pela implantação do Estado Novo.

A centralização política e administrativa resultou numa canalização da definição das políticas públicas para o interior da burocracia estatal, por meio de comissões nomeadas pelos Ministérios para contemplar as questões em andamento. Esta prática não suprimiu os embates no interior das comissões, devido a posições, concepções e interesses diferentes e, por vezes, divergentes, entre os participantes, e também intra-governamentais, como vimos entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, no tocante a alguns pontos da regulamentação do Registro Profissional para o magistério do ensino secundário.

Ou seja, longe de ser algo imposto por um Estado uniforme a uma sociedade apática, notamos que a legislação é produto de relações sociais, de relações de poder, que, sob a égide do Estado Novo, foram canalizadas para o interior das agências estatais, o que, contudo, não anulou as dimensões de conflito intra-estatais e entre sujeitos coletivos organizados, como os sindicatos representantes dos empregadores e professores – ainda que sob a especificidade do regime sindical do pós-1930.

Quando nos referimos ao Estado, não nos atemos somente ao aparato de governo, ao conjunto de instituições públicas encarregadas de ditar as leis e de fazê-las cumprir, pois estas instituições se relacionam dialeticamente com as instituições da sociedade civil, ao conjunto de todas as relações sociais produtoras de sentido. O Estado é aqui entendido, numa

concepção gramsciana, não como apenas instituição jurídica, mas como o resultado das relações orgânicas entre a sociedade política e a sociedade civil (ACANDA, 2006, Cap. 9).

Assim, o espaço da sociedade civil não corresponde a um território distinto das disputas pelo poder, mas justamente o espaço de aprofundamento da hegemonia de uma classe. Por estar atravessada pelo político, as instituições da sociedade civil são cenário do embate político entre as classes e expressam a diversidade constituinte do social: “a habilidade do grupo que detém o poder não reside em tentar impedir as manifestações dessa diversidade, e sim em cooptá-la para seu projeto global de construção da trama social” (idem, p.181).

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. 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.

Em função da análise realizada por Eli Diniz, observando a interdependência dos processos sociais e políticos, o Estado Novo, dada a “complexidade e heterogeneidade do aparelho estatal”, é aqui entendido como “um conjunto diferenciado e não monolítico de estruturas de decisão” (1997, p. 86).

O processo de fortalecimento do executivo não significou a instauração de um Estado neutro, equidistante dos demais setores sociais. Pela “redefinição dos canais de acesso e influência”, o Estado estabelece “distintas áreas às quais se garante acesso privilegiado aos grupos diretamente interessados, assegurando-se simultaneamente o fechamento do processo decisório em suas instâncias superiores” (DINIZ, 1997, p. 85). O autoritarismo corporativista do Estado Novo canalizou para o interior da máquina estatal as demandas de diversos setores sociais, efetivando uma acomodação desses setores no poder, colocando-se como árbitro dos conflitos, “em nome dos interesses da nação” (idem, *ibidem*).

Portanto, com a instauração do Estado Novo, consolida-se um estado forte e centralizador que corresponde a um novo arranjo de grupos sociais, por uma “redefinição dos canais de acesso e influência”, pelos quais a interferência dos novos atores sociais se faria sentir a partir de então. Ao estabelecer novas formas de participação política, o Estado também define os canais legítimos de intervenção dos diversos grupos sociais acomodados na

burocracia estatal. Assim deve-se considerar relativa a autonomia política do Estado, pois a atuação desses grupos poderia impor “certos limites ao campo de ação do executivo, reduzindo ou ampliando a margem de alternativas possíveis ou definindo cursos legítimos de ação” (idem, *ibidem*).

Nesse sentido entende-se porque no período de 1930 a 1945 a formulação de políticas públicas para várias dimensões da organização social, pela montagem de um Estado Nacional, atraiu para as instituições e burocracia estatais intelectuais de diversas áreas do saber. A atuação desses intelectuais informa “sobre campos distintos de concepção da política e de adesão a valores” (BOMENY, 2001, p. 17). Ademais, “a sociedade civil não é homogênea nem uniforme”, pois não apenas constitui meio de enraizamento da hegemonia da classe dirigente, mas espaço de contestação desta mesma hegemonia, espaço de contra-hegemonia. “O conflito social se expressa na sociedade civil. Se alguns de seus componentes transmitem a mensagem da aceitação tácita da subordinação, outros são geradores de códigos de dissenso e transgressão” (ACANDA, 2006, p.181).

É sob essa perspectiva que a pesquisa da história da profissão docente nos anos de 1930 e 1940 precisa investigar as iniciativas do Estado no campo educacional e no campo da legislação social e trabalhista, a fim de notar as repercussões sobre a profissionalização da categoria. Mas é necessário também considerar a autonomia relativa do Estado e situar a atuação dos docentes e empregadores neste processo, o lugar que estes sujeitos ocupam nas relações sociais e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social (NÓVOA, 1991, p. 123).

Compreendemos a criação do Registro Profissional do magistério de estabelecimentos particulares de ensino no Ministério do Trabalho em face de dois aspectos principais. O primeiro é o contexto histórico de organização das relações de trabalho no país em novas bases, buscando ingressar o Brasil numa nova fase de seu desenvolvimento econômico, na qual a industrialização assume grande relevância. Os estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo no país apontam a primazia do Estado na condução destas transformações. A “invenção do trabalhismo” naquele momento foi um ingrediente essencial para a reestruturação das forças produtivas do país.

O segundo aspecto diz respeito à relação da criação do Registro Profissional com outras políticas públicas que emergem conjuntamente, e por vezes atreladas (como é o caso do Registro de Professores no MES e a criação da Faculdade Nacional de Filosofia) que incidem



sobre a profissionalização do magistério de ensino secundário no país. É um movimento que atinge a reorganização do estatuto da função docente no campo educacional.

Há uma passagem nos estudos da Comissão sobre a “remuneração condigna” dos professores que alude a esses dois aspectos que estamos querendo registrar aqui. Neste documento nota-se que o Registro Profissional pode ser interpretado tanto como decorrente do princípio constitucional que obrigava o Estado a proteger o trabalho – o que justificava a instauração da Comissão Interministerial para regulamentar o assunto – quanto “relembra, por seu contexto, [o Registro Profissional] que para lograr condições favoráveis e meios de defesa, o trabalho deverá revestir-se em cada caso, dos caracteres de uma profissão definida”,<sup>174</sup> como se buscou delinear para o magistério nos anos de 1930 e 1940. É nesse sentido que propomos a expressão “trabalhadores do ensino”, como representativa de um contexto em que a atividade de professor, por múltiplas frentes de regulamentação, adesão e resistência, vai adquirindo um estatuto profissional mais demarcado.

O Sindicato dos Professores do Distrito Federal recebeu com entusiasmo a instituição do Registro Profissional e organizou homenagem ao Ministro do Trabalho, Valdemar Falcão. Foi pela mediação dos órgãos da burocracia estatal nos embates e negociações entre os empregadores e os “trabalhadores do ensino” e pela participação dos professores neste processo, via sindicato, que os benefícios da legislação social foram estendidos aos docentes, na fórmula de que “quem tem ofício tem benefício”, o que também concorreu, juntamente com as iniciativas estatais, para a demarcação do estatuto profissional do magistério.

Dado que o Estado Novo não correspondeu a um conjunto monolítico, havendo colaboração mas também divergências entre os órgãos estatais, o Sindicato encaminhou suas propostas e solicitações ao Ministério do Trabalho e ao Ministério da Educação. Nos conflitos no interior da burocracia estatal, na qual professores e empregadores, por meio de seus canais de acesso e influência, buscavam influir nos rumos das políticas que lhes interessavam, foi vitoriosa a tendência que buscou reconhecer o professor como trabalhador do ensino, fracassando a intenção dos empregadores de manter seus estabelecimentos à margem das leis trabalhistas, da fiscalização e da Justiça do Trabalho.

---

<sup>174</sup> 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.

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.

Interessante notar que a organização sindical se mobilizou para regulamentar e, portanto, dar vias de execução, a dispositivos presentes na lei que talvez se mantivessem “letra morta” se não fosse a mobilização dos professores. Eles recorreram a negociações com o empresariado, pela mediação de setores da burocracia estatal, ou seja, O MES e o MTIC, e também souberam apelar ao executivo quando suas demandas pareciam estagnar diante divergências entre estas instâncias. Nesse sentido, deslocamos o eixo de observação da profissionalização docente como resultado da ação estatal, num sentido restrito, pois, afinal, a participação de atores coletivos organizados na sociedade civil caracterizam, tanto o processo de profissionalização, quanto a configuração do Estado.

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 sobre o Registro Profissional, “primeiro gesto de amparo oficial aos laboriosos educadores da juventude brasileira”, de grande significação para o magistério particular do país. Justificavam a confiança e esperança depositada no Chefe da Nação, “primeiro educador do povo brasileiro” para a solução dos problemas do magistério, “habitados a serem escoraçados, incompreendidos em sua sagrada função, ou melhor, repetindo as palavras de V. Excia., no seu ‘apostolado cívico’, posto que a ação de governo do Presidente não esqueceria de “premiar os inauditos esforços dos educadores da juventude brasileira”<sup>175</sup>.

O memorial apresentava citações de discursos do Presidente a fim de articular uma comunhão de idéias entre o “Chefe da Nação” e o pensamento do Sindicato sobre a importância do magistério. Mencionava também o trabalho dos chefes das pastas do Trabalho e Educação como “baluartes indefesos das nossas reivindicações, os quais tudo fizeram e tudo farão para permitir condições mais dignas e justas para o professores do Brasil”<sup>176</sup>.

Segundo o memorial, a significação da nova regulamentação sobre o trabalho do magistério incutiria nos professores “um sentimento de respeito e gratidão [que] os impulsionará para a luta mais decidida em prol do aperfeiçoamento da nossa juventude”.

---

<sup>175</sup> FGV, CPDOC. Memorial do Sindicato de Professores ao Presidente da República, s/d.: GC g 1937.07.13, pasta II, r. 48.

<sup>176</sup> Idem.

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 daquele ano para contemplar o tema. Os professores reivindicavam a estabilidade após dois anos no emprego e alegavam que “os professores tornar-se-ão mais eficientes assim que seu trabalho, melhor remunerado, lhes permita dedicar mais tempo ao preparo pessoal. Professor mal pago, não pode ter estímulo, e, mais ainda, não poderá aperfeiçoar-se continuamente”.<sup>177</sup> Vemos que os argumentos dos professores são inversos ao que prescrevia Lourenço Filho nos trabalhos da Comissão sobre a qualificação do magistério. Os professores priorizavam a organização do estatuto econômico da profissão para, então, haver melhor habilitação do magistério, enquanto Lourenço Filho vinculava melhores condições de habilitação como plataforma para melhorar a remuneração do professorado.

Vejamos, a seguir, como os sujeitos organizados coletivamente, enquanto membros dos órgãos da burocracia estatal e representantes dos sindicatos de professores e representantes do sindicato de empregadores marcaram posição na definição dos critérios para remuneração do magistério, e de como a questão da habilitação consistiu em fator a ser considerado ou descartado, para os cálculos da “remuneração condigna” do magistério.

A relação entre habilitação, entendida como qualificação profissional do magistério, formação específica para o ofício a ser exercido, e a definição dos critérios para remuneração, entendida como essencial para o reconhecimento de uma atividade como profissionalizada e exercida por um grupo específico, permite notar as imbricações entre as políticas de profissionalização do magistério. Até mesmo porque, no caso da qualificação e remuneração, foi instituída uma mesma Comissão, mas que acabou por separar a normatização dos dois assuntos em pauta, devido a divergências no interior da Comissão, como Waldemar Falcão esclareceu ao Presidente Vargas, o que postergou a definição dos critérios da remuneração.

### “Remuneração condigna” e a Habilitação Profissional do Magistério

---

<sup>177</sup> Idem.

É importante examinar a regulamentação da remuneração do professorado particular naquele contexto histórico 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 que se submetessem à inspeção federal, a fim de obter a equiparação ao Colégio Pedro II e expedir certificados oficialmente reconhecidos.

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, ou seja, em contrapartida ao aval que o Estado forneceu à expansão do ensino privado mediante a política de equiparações, pelo qual os estabelecimentos de ensino precisaram observar as exigências da inspeção estatal.

Abordaremos aqui a elaboração de critérios para a definição da remuneração do magistério de ensino secundário particular, em face da disponibilidade de bibliografia pertinente e de fontes. A questão da remuneração mobilizou, principalmente, o magistério de ensino particular posto que, comparando com a média salarial da categoria, pelo menos no Distrito Federal, a remuneração dos professores da rede particular era muito menor do que os da rede pública de ensino (COELHO, 1988, p.154).

As relações entre remuneração e profissionalização docente, que justificam a abordagem deste tema para os objetivos desta pesquisa, são evidenciadas pela Comissão instituída em 1940 para fixar os critérios para “remuneração condigna” do magistério particular, ao postular que, no tratamento da definição de critérios para a remuneração do professorado, “qualquer solução a ser aventada deveria colocar a questão da remuneração do professor na base da atividade profissional – atividade dos que se entreguem ao ensino como uma profissão, não só vivendo dele, mas vivendo nele e para ele”.<sup>178</sup> A questão da remuneração é vista, também, sob a ótica da Comissão, como imbricada com o fomento ao aperfeiçoamento, à qualificação e habilitação profissional do magistério, com conseqüente elevação da qualidade do ensino.

---

<sup>178</sup> 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.

Vamos retomar os principais momentos da definição da remuneração do magistério particular. Esse aspecto foi minuciosamente contemplado por Ricardo Coelho (1988) em sua dissertação a respeito da história do Sindicato dos Professores do Distrito Federal. No entanto, nossa perspectiva de análise é diversa, porque estamos interessados em observar a questão salarial como um dos aspectos que integram um conjunto de políticas públicas que atuaram na profissionalização do magistério, nos anos de 1930 e 1940.

Simultaneamente ao trabalho do Sindicato de Professores do Distrito Federal pela regulamentação dos contratos de trabalho, estava em andamento a luta do Sindicato pela regulamentação da remuneração “adequada” prevista em lei. Em 1933, o coronel Agrícola Bethlem, ex-presidente do Sindicato dos Professores, propôs ao Conselho Nacional de Educação, enquanto chefe da Superintendência do Ensino Secundário do MES, a inclusão da fixação de uma remuneração mínima por aula de cinquenta minutos, no contrato de trabalho dos professores nas escolas privadas de ensino. Esta proposta foi rigidamente combatida no Conselho Nacional de Educação por meio de parecer enviado pelo padre Leonel Franca, representante de setores católicos e da iniciativa privada no ensino, sendo então recusada (idem).

Nos resultados dos trabalhos da Assembléia Constituinte de 1934, a remuneração dos professores voltou a ser debatida, mas apenas vigorou no texto final a mudança do termo “adequada” – presente na Reforma Francisco Campos – para remuneração “condigna”, termo que seria mantido pela Reforma Capanema de 1942. Porém, foram mais importantes na Carta de 1934 os dispositivos que instituíram o salário mínimo, a jornada diária de oito horas, a indenização ao trabalhador dispensado sem justa causa, a igualdade entre trabalho manual e intelectual para fins de proteção social, e a Justiça do Trabalho, porque permitiu aos professores procurarem o amparo da legislação trabalhista sindical, do que a menção a “remuneração condigna” (idem).

Enquanto o Sindicato dos Professores do Distrito Federal promovia campanha pela regulamentação dos contratos de trabalho, os donos de estabelecimentos de ensino consideravam como adequada a remuneração do professor, até mesmo “das mais bem remuneradas”, empenhando-se na imprensa e junto aos poderes estatais para invalidar reclamações trabalhistas por parte dos professores. Os líderes patronais, como La-Fayette, julgavam os salários até desnecessários, posto que, “os produtos materiais poderão ser

recompensados materialmente, ao passo que o trabalho intelectual e educativo não poderão ter como paga bens materiais” (1932, apud COELHO, 1988, p.150).

Os diretores dos estabelecimentos de ensino se concentraram na definição de uma remuneração mínima para os professores. Além de não reconhecer a insuficiência dos salários pagos, eram contra uma elevação muito alta dos salários, alegando, como conseqüência, um aumento do custo do ensino. Ademais, não queriam uniformizar os salários porque consideravam importante manter as diferenças salariais entre os profissionais com maior tempo de trabalho no estabelecimento, importância da matéria e eficiência (COELHO, 1988, p.153). Esses critérios informam como cada diretor ditava, de acordo com suas preferências, a remuneração dos professores, na ausência de regulamentação oficial.

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 (Diretor do INEP), Francisco Montojos (Diretor da Divisão do Ensino Industrial), Oswaldo Gomes da Costa Miranda, técnico do Ministério do Trabalho<sup>179</sup>.

O Relatório da Comissão<sup>180</sup> instituída para determinar os critérios para remuneração dos professores é uma fonte essencial para conhecermos como a remuneração, aspecto fundamental da profissionalização docente, foi pensada naquele momento de organização das relações de trabalho no país em face do desenvolvimento do capitalismo industrial. Constitui material esclarecedor também para refletir sobre as relações entre a posição social e as condições econômicas do magistério naquele momento, posto que o trabalho da Comissão sobre a remuneração discutiu a validade de contemplar o estado da qualificação dos docentes no Brasil e o significado social da função de ensinar como critérios para determinar a remuneração.

Quanto à “complexa e delicada” tarefa proposta à Comissão, de definir os critérios para remuneração do magistério dos estabelecimentos particulares de ensino, o relatório final da Comissão diferenciava o conceito de “remuneração condigna”, dos conceitos de “salário mínimo” e “salário profissional”, em voga na legislação trabalhista do período. Sem

<sup>179</sup> 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.

<sup>180</sup> 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, 30/08/1940. GC g 1937.07.13, r. 48, Pasta I.

expressão correspondente na legislação estrangeira, destacava-se “remuneração condigna” como um termo “peculiar” à legislação brasileira.

Os estudos da Comissão especificaram como a origem da expressão “remuneração condigna”, o termo “remuneração adequada”, presente no decreto de consolidação da Reforma do Ensino Secundário de 1931, que estipulou as normas para inspeção dos estabelecimentos de ensino secundário. Desta forma, como critério a ser averiguado na inspeção das escolas, a exigência da remuneração pretendia “resguardar de modo principal os interesses do ensino, e só indiretamente os interesses da classe”.<sup>181</sup> Nesta passagem, a expressão “interesses do ensino” alude à inspeção como iniciativa do governo para garantir condições adequadas de funcionamento do ensino.

A partir da instituição do Registro Profissional no Ministério do Trabalho, como vimos acima, a questão da remuneração foi postergada para futura normatização pelo Ministério da Educação. Ademais, a remuneração deixou de ser apenas uma condição para inspeção e se estendeu como obrigatoriedade para todos os estabelecimentos particulares de ensino, sob pena de ser obstado o funcionamento do colégio ou ginásio.

O significado do termo “condigno” é apreciado pela Comissão em duas acepções. Uma examina o termo como correspondente a ato ou obra: adequado, merecido, justo, devido, como proporcional ao merecimento ou valor. Numa segunda acepção, “condigno” refere-se a ato ou pessoa, digno, honrado, “em harmonia com a função social que exerce” ou ainda “relativo a prerrogativas, títulos ou privilégios”.

Esta última acepção é que servirá – a princípio – de critério para o significado do termo “remuneração condigna” nos estudos da Comissão. Vejamos a justificativa. O argumento da Comissão é de que, embora o termo “condigno” seja condizente tanto com a atividade de ensinar - de “elevada significação social” – quanto com àqueles que exercem a função, ou seja, os professores, para os efeitos da legislação trabalhista, o magistério deveria ser tratado como um entre outros gêneros de trabalho. Por isso, o termo “condigno” deveria ser relativo somente à qualificação profissional do professor, e não ao significado social da função de ensinar, embora fosse reconhecida sua importância.

Desta forma, temos que, embora “idealmente considerada, nenhuma função supera, em significação social, a do educador”, a quem se entregava, pela formação da juventude, “os

---

<sup>181</sup> Idem, p.3

próprios destinos da nação”, este critério “nada poderia significar para os efeitos de uma legislação de trabalho”.<sup>182</sup>

Cabe aqui uma reflexão sobre a defasagem entre o elevado prestígio social do magistério, consensual naquela sociedade como vimos na análise do “Apostolado Cívico”, e a pouca incidência desta *posição de classe* quando se buscou definir políticas referentes ao estatuto econômico do professorado, à sua *condição de classe*. Para além da justificativa apresentada pela Comissão, relegando o estatuto social da função de ensinar como aspecto a ser considerado na definição da remuneração do professor, devido às diretrizes da legislação trabalhista, questionamos em que medida trata-se de uma distinção entre *condição* de classe e *posição* de classe.

Na definição do estatuto social do magistério, contemplado na primeira parte deste trabalho, notamos que as características que definem a posição da classe social numa estrutura social não são apenas intrínsecas a ela, à sua *condição* de classe em face da situação econômica que ocupa nas relações de produção, mas suas propriedades de *posição* também resultam das suas relações com outras partes constituintes da estrutura (BOURDIEU, 1998).

Para a definição da situação econômica do professorado prevaleceram os interesses do empresariado do ensino privado, e nesta 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 (*idem*), daí que o magistério tenha uma posição de classe que o identifique ao sacerdócio, ao apostolado, que são também funções com poucos rendimentos econômicos, mas de elevada significação social.

A Comissão mencionava exemplos de países em que a habilitação profissional determinava a remuneração dos professores, como era o caso da Inglaterra, França, Suécia, Irlanda, Escócia, Dinamarca. Apontava ainda os casos em que a remuneração do magistério era equiparada a de outras profissões de mesmo nível de formação, como médicos, juizes, agrônomos, procuradores da República, engenheiros etc, como ocorria na Polónia, Iugoslávia, Alemanha, Bulgária, Dinamarca, Hungria, Portugal e Holanda. Assim, a remuneração devia ser estabelecida conforme os títulos, formação e experiência dos professores. Ademais, justamente pelo elevado valor social da “missão social” da função de ensinar, é que era do interesse do Estado a qualificação profissional do magistério “compatível com o alto destino do seu trabalho”.<sup>183</sup>

---

<sup>182</sup> *Idem*, p.5

<sup>183</sup> *Idem*, p.6



No entanto, apesar do consenso sobre a pertinência de relacionar a remuneração à qualificação profissional, a Comissão avaliava, com base em dados do Serviço de Estatísticas da Educação e Saúde, que este critério não seria adequado ao caso brasileiro, porque os níveis de qualificação do professorado não eram suficientes. Fazia poucos anos que havia sido instituída a obrigatoriedade de formação de professores do ensino secundário em instituição própria, daí a existência de poucos diplomados. Ademais, mesmo a formação de professores do ensino primário, que tinha lócus nas escolas normais existentes desde o século XIX, contrastava com o número de profissionais diplomados, “insuficiente para as necessidades reais do ensino”.<sup>184</sup>

Após apontar a inadequação de se tomar a qualificação dos professores como critério para determinar a “remuneração condigna” o relatório passava a expor a pertinência de outros princípios a considerar no cálculo da “remuneração condigna”.

Um estudo apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos sobre os vencimentos do magistério oficial em diversos países<sup>185</sup> baseou o argumento da Comissão de que havia muita diferença nas formas e valores de remuneração do magistério no país, motivada não apenas pelo critério da qualificação, mas pelas condições socioeconômicas das diversas regiões.

Podemos destacar, 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”.<sup>186</sup>

Os estudos da Comissão atestavam que, mesmo sendo conhecida a existência de colégios particulares com “organização precária”, “mal providos de mestres”, e “não retribuindo o professorado como seria de desejar-se”, era devido à importância da iniciativa privada na oferta de ensino, assim como da insuficiência de estabelecimentos de ensino público em todo o país, que a questão da remuneração do magistério não deveria prejudicar a obra do ensino particular de “extensão da educação ulterior à primária, obra de elevação da cultura média do país”.<sup>187</sup>

---

<sup>184</sup> Idem, p.8

<sup>185</sup> Idem. Anexo 1: “Vencimentos dos professores secundários, em 47 países diversos – Contribuição do INEP.”

<sup>186</sup> Idem, p.11

<sup>187</sup> Idem, p.12.

Por isso, a Comissão condenava o encarecimento das mensalidades e das contribuições dos responsáveis pelos alunos para a solução da questão da remuneração, alegando também que esta solução poderia levar à impossibilidade de famílias manterem seus filhos nas escolas, o que resultaria em evasão e prejuízo aos donos de estabelecimentos, assim como desemprego aos professores e redução do número de vagas de trabalho. Por fim, o aumento do valor das mensalidades e taxas do ensino concorreria para desestimular a iniciativa privada na criação e manutenção de escolas, o que também não satisfaria ao interesse público, “porquanto qualquer maior entrave à iniciativa privada na criação e manutenção de casas de ensino, significaria errônea orientação, em país, como o nosso, de fraca densidade cultural”.<sup>188</sup>

Os argumentos da Comissão conferem com a análise de Marlos Rocha (2000, p.118) sobre o a política de ensino secundário dos anos 1930 e 1940, quando sustenta que houve uma “compatibilidade da forte interferência da União na regulamentação desse ensino com o privatismo escolar, bem como das relações privilegiadas que este estabeleceu com o Estado”.

À expansão e manutenção do ensino, enquanto “interesse público”, agregava-se também outro fator importante, pois a exigência de mais escolas deveria ser paralela à exigência de “melhores escolas”. A Comissão sustentava que a elevação da qualidade do ensino dependeria da qualificação do professorado e “do aperfeiçoamento da capacidade do professor, em seu aspecto cultural e técnico, e da compreensão das responsabilidades morais e cívicas do magistério”.<sup>189</sup>

Neste ponto, a Comissão retoma a questão principal de seu estudo, defendendo que “a remuneração condigna é, sem dúvida, condição favorável a que se obtenham melhores professores”.<sup>190</sup> Temos assim que a remuneração constituía-se em um aspecto fundamental no processo de profissionalização do magistério e integrava, como temos apresentado neste trabalho, um conjunto de ações do governo e de setores da sociedade civil que se empenhavam na profissionalização do magistério.

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’”<sup>191</sup>, 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

---

<sup>188</sup> Idem, p.13.

<sup>189</sup> Idem, p.13.

<sup>190</sup> Idem, 14.

<sup>191</sup> Idem, p.14.

atividade habitual e continuada, de que o indivíduo faça seu verdadeiro instrumento de subsistência”.<sup>192</sup>

É na confluência da criação do Registro de Professores no Ministério da Educação e Saúde, da criação de uma instituição específica para a formação do professor de ensino secundário, da criação do Registro Profissional no Ministério do Trabalho e da regulamentação da remuneração do magistério e de suas condições de trabalho (jornadas, férias etc.), assim como da definição de critérios para seleção de professores (concursos), que observamos, nos anos de 1930 e 1940, um conjunto de medidas que envolvem a participação de diversos setores do governo e da sociedade civil convergindo para a profissionalização do magistério de ensino secundário, como parte do novo formato do Estado que se construía.

No tocante à remuneração, o Relatório da Comissão identificava claramente os sujeitos e os interesses envolvidos no processo. Longe de ter sido resolvida de forma autoritária, a definição dos critérios de remuneração envolveu a participação de representantes dos professores e de donos de estabelecimentos. Contudo, é válido dizer, nas formas permitidas pelo Estado e no interior da burocracia estatal, restringindo-se o processo decisório às instâncias superiores, dado que era o poder executivo que deferia ou não as propostas de lei. Os indivíduos que tentaram influir nesse processo eram representantes de sujeitos coletivos organizados, ou seja, de órgãos da burocracia estatal, como membros do MES e MTIC, e, também, representantes da sociedade civil organizada, dos sindicatos de professores e de sindicatos de empregadores.

Podemos apreciar, em parte, o processo que resultou no relatório apresentado pela Comissão sobre a regulamentação da remuneração do magistério. Isto é importante porque estamos compartilhando da concepção da legislação como palco de lutas sociais, de arranjos e conflitos entre relações de força, interesses, objetivos, e concepções de mundo. Como evidenciam as postulações de Faria Filho, baseado nos estudos de E. P. Thompson, é importante conhecer o momento de produção dos dispositivos legais e “relacionar toda a prática legislativa e os produtos da mesma, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir” (FARIA FILHO, 2005, p. 99). Compartilhamos da definição de que o estudo da legislação deve ser realizado com base numa concepção precisa de Estado, a fim de se “verificar tudo aquilo de relacional e

---

<sup>192</sup> Idem, p.14.

conflitivo que ele abriga, à sombra do tom aparentemente monocórdio da narrativa contida nos documentos” (MENDONÇA, 2005, p.13).

Insistimos em apontar este posicionamento metodológico no tratamento das fontes, da legislação, por suas estreitas relações com nosso posicionamento teórico sobre o Estado, que é uma contrapartida a concepções bastante recorrentes nas reflexões sobre o Estado no Brasil, em que o Estado é apresentado como um ente homogêneo, preciso, monolítico que paira, age violentamente e prevalece sobre a sociedade apática e fluida. E a profusão deste tipo de perspectiva pode ser encontrada tanto em correntes arraigadas a um marxismo ortodoxo e reducionista, quanto em correntes interpretativas antagônicas a esta, como nos explica Virgínia Fontes (2006). Estes tipos de interpretação foram facilmente plasmados em análises sobre o Estado Novo, devido ao caráter golpista e autoritário do regime.

No decorrer dos trabalhos da Comissão, diretores e professores e de estabelecimentos particulares de ensino, ou seja, patrões e empregados, manifestaram-se junto à Comissão por meio de memoriais, cartas, representações, telegramas e visitas. Ao fim dos trabalhos, foram contabilizados 720 ofícios, 144 telegramas e 71 visitas recebidos. Sob a ótica da Comissão, “por mais diverso que fosse o *valor* dessas contribuições”<sup>193</sup> apresentavam alguns subsídios para estudo, somando 49 processos, de cerca de 300 páginas, relatados e discutidos, segundo consta.

A Comissão empreendeu uma seleção deste material e por essa seleção podemos inferir a relação de forças sobre a atuação de professores e donos de estabelecimentos influenciando nos rumos dos trabalhos: de 49 processos, 30 foram arquivados por serem considerados de matéria alheia aos estudos da Comissão “ou por insistirem em pontos de vista menos objetivos”; os 19 processos restantes, depois de relatados e discutidos, foram reservados para maior apreciação na fase final do trabalho.

É preciso saber que, destes 19 processos selecionados, 12 eram subscritos por diretores de estabelecimentos de ensino secundário e apenas 4 por associações de professores do ensino secundário, quais sejam o Sindicato dos Professores do Distrito Federal, Sindicato dos Professores de Campinas de São Paulo, União dos Professores do Ensino Secundário de São Paulo e os demais foram enviados pelo Sindicato dos Educadores Brasileiros do Distrito Federal, pelo técnico de educação Antonio Figueira de Almeida, e pelo professor José

---

<sup>193</sup> Idem, p.15, grifo nosso.

Pimentel Pinto. Parece-nos evidente a predominância da opinião da iniciativa privada junto à Comissão.

Esta é uma informação preciosa, porque entendemos que o significado das intenções e soluções prescritas nos dispositivos normativos devem ser entendidos a partir da correlação de forças, dos embates e consensos ocorridos “entre frações de classe distintas, em disputa pela inscrição de seus projetos junto às agências de Estado em sentido restrito” (MENDONÇA, 2005, p.12).

Para os objetivos deste trabalho, é elucidativo notar “que quase na sua totalidade”<sup>194</sup> essas contribuições foram apresentadas por professores e diretores de estabelecimentos de ensino secundário, apesar da questão da “remuneração condigna” abarcar todo o magistério e níveis de ensino. Esta questão tornava-se mais importante para o ensino secundário devido à reorientação que se imprimiu a este ramo do ensino, desde a Reforma Francisco Campos, quando foi integrado ao regime escolar seriado, de frequência obrigatória. Como já dissemos, esta mudança arrefeceu a procura por aulas particulares e cursos preparatórios, na medida em que a demanda acorreu aos estabelecimentos de ensino, o que reorientou a empregabilidade para postos em ginásios e colégios.

O interesse dos empregadores na questão da remuneração também não era menor do que o do professorado. O “empresariamento do ensino privado” no pós-1930, motivado pela expansão do ensino privado, sobretudo de ensino secundário, implicou o surgimento de interesses empresariais no setor do ensino médio (ROCHA, 2000, p.141).

A predominância da opinião dos representantes dos donos de estabelecimentos de ensino, verificada no Relatório da Comissão, inclusive os argumentos que pautaram a defesa de lucro dos empregadores, vai ao encontro da análise de Marlos Rocha sobre o processo de “cartorialização” do segmento empresarial do ensino, ou seja, há o privilegiamento estatal ao setor privado do ensino. Refere-se com esta expressão ao tipo das relações que se estabeleceram entre governo e ensino privado no período, com conseqüências importantes para o ensino secundário (idem).

Quanto aos demais níveis de ensino, a Comissão informa que, para o ensino primário “não são muitas as organizações de ensino desse grau, em que o professor apareça como empregado”<sup>195</sup>. A incipiente organização de certos ramos do ensino profissional acarretava em professores que trabalhavam individualmente ou em instituições semelhantes ao do ensino

---

<sup>194</sup> Idem, p. 16.

<sup>195</sup> Idem, p. 16.

secundário e, no caso do ensino superior particular, o magistério era geralmente exercido como “atividade meramente subsidiária”<sup>196</sup>, tendo, então, o professor, outras fontes de renda. Essa comparação nos permite compreender que, naquele contexto, o professorado de ensino secundário era, no quadro geral do magistério, o setor mais interessado e dependente do emprego e do salário que recebia nas instituições de ensino.

Em seus trabalhos, a Comissão utilizou também um inquérito, realizado em 1935 pela Diretoria Nacional de Educação, acerca dos salários do professores do ensino secundário no país, mas, além das queixas dos professores sobre seus salários e do risco de danos apontado pelos donos de colégios, de que o aumento de salários de professores poderia acarretar junto à iniciativa privada, concorrendo para diminuição da oferta do ensino, pouco se julgou aproveitar do inquérito.

Em contrapartida, a Comissão organizou novo inquérito, com a colaboração do Serviço de Estatística de Previdência e Trabalho do MTIC, divulgado junto aos donos de estabelecimentos e inspetores do ensino secundário, a fim de averiguar as condições econômicas das escolas arcarem com a “remuneração condigna” dos docentes. Dos 1507 questionários distribuídos, 1336 foram devolvidos, o que demonstra a atenção dos donos de estabelecimentos à questão.

Enquanto o inquérito anterior, que tinha participação de professores, pouco serviu à Comissão, o novo inquérito, levantado junto aos donos de estabelecimentos e inspetores do ensino, serviu de base para a definição dos critérios a serem considerados na definição de fórmulas para o cálculo da remuneração “condigna”.

O tratamento dos dados do inquérito demonstrou à Comissão três fatores que deveriam consubstanciar a solução da questão. As empresas de ensino tinham seus rendimentos potencializados ou minimizados em face da conjuntura econômica da região onde se localizavam, assim como a contribuição mensal dos alunos conforme a clientela dos estabelecimentos e a variação do efetivo dos alunos. Assim, estes aspectos que influenciavam na arrecadação das escolas foram considerados para a definição dos salários.<sup>197</sup>

O resultado dos trabalhos da Comissão manteve disposições existentes no Decreto n. 2.028 de 1940, ou seja, pagamento por aula; mês de 4,5 semanas; pagamento no período de exames e férias; pagamento de aulas excedentes; jornada diária de trabalho de no máximo seis aulas. Fixou uma fórmula para o cálculo da remuneração com base no salário mínimo, na

---

<sup>196</sup> Idem, p. 16.

<sup>197</sup> Idem, p.19.

contribuição mensal do alunado e no número de alunos por turma. A solução sugerida deveria ser aplicada ao magistério de ensino primário, secundário, normal e profissional, tendo sido feitas algumas alterações para a remuneração do professor de ensino particular superior, em face de exigências legais estabelecidas para sua qualificação e da menor jornada de trabalho exercida em comparação com os demais professores.<sup>198</sup>

A fim de assegurar que não deixou de contemplar o significado de “condigna” que poderia referir-se ao mérito da atividade docente, a Comissão sustentava que, ao tomar o preço pago pelos alunos aos estabelecimentos como vetor para os cálculos de remuneração docente, estava também contemplando o mérito profissional como critério para remuneração. Isto porque “decorre do mérito dos professores, especialmente, o renome e o valor do próprio colégio, e é esse mérito, que justifica, em grande parte o nível da contribuição a exigir dos alunos”, de forma que a Comissão buscou “na própria qualidade de trabalho do professor, o critério fundamental para a determinação de sua remuneração, que, a justo título, poderia receber assim o nome de ‘remuneração condigna’”.<sup>199</sup>

Pouco convencidos desta argumentação, nossa análise dos trabalhos da Comissão nos leva a crer que foram definidos critérios de remuneração *condigna aos lucros* dos donos de estabelecimentos de ensino e não ao trabalho docente, visto que foram considerados itens que diziam respeito às condições econômicas dos estabelecimentos, sendo garantidos o direito ao lucro, sem haver menção às condições econômicas dos professores empregados nestes ginásios e colégios.

É interessante avaliar a importância da questão salarial naquele processo em que os professores estavam ficando mais dependentes de seus empregos. Em face do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o trabalho produtivo não é somente criador de valores de uso, mas a utilização da força de trabalho do trabalhador precisa produzir a mais-valia para o capitalista. Os trabalhadores assalariados são expropriados do valor correspondente de sua força de trabalho, no momento que a dispõem ao empregador.

Com base na análise de Marx, explicamos a postura dos representantes dos empregadores, posto que sob relações capitalistas, “um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação” (MARX, 2005, livro I, vol. 2, p.578).

---

<sup>198</sup> Idem, 24.

<sup>199</sup> Idem, p.21.

Seguindo esta comparação de Marx sobre o empresário do ensino e um empresário de qualquer outro ramo, sugerimos uma comparação entre o significado da “remuneração condigna”, na forma como acabou sendo definida nas décadas de 1930 e 1940, e o significado do “salário mínimo”.

Previsto na Constituição de 1934, o Salário mínimo só foi instituído em 1936 e regulamentado dois anos depois, sendo a primeira tabela de salários expedida em 1940 (VIANNA,1978). Assim, durante os anos de 1930, os salários se fixaram por seu valor no mercado, fora da regulamentação do Estado. A fórmula adotada em 1940 manteve os padrões do salário mínimo biológico ou vital, ou seja, o somatório das despesas diárias de um trabalhador adulto com alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte (idem, p.235).

A intervenção das agências estatais nas relações entre capital e trabalho, substituindo o mercado no estabelecimento dos preços de venda e compra da força de trabalho, se explica pela função que o Estado desempenhou no favorecimento da industrialização do país. O salário mínimo significou uma forma de acumulação de capital pelos empregadores, por meio da redução dos custos com a força de trabalho, ao mínimo que o trabalhador precisava para que pudesse reproduzir sua capacidade produtiva ao fim de uma jornada. Dessa forma, tomar o mínimo como parâmetro implicava aviltar o salário do trabalhador qualificado enquanto o mesmo salário se transformava-se num instrumento efetivo para acumulação industrial. Para os demais assalariados, traduzia-se numa melhora real das classes subalternas urbanas, que viviam em grande parte aquém do mínimo fixado em lei (idem, ibidem).

Na fórmula que foi apresentada nos trabalhos da Comissão, a “remuneração condigna” preservava a capacidade de lucro do empresariado do ensino e, como 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 instituía um “salário mínimo”, em vez da proclamada “remuneração condigna”.<sup>200</sup> Gustavo Capanema submeteu o documento do Sindicato de Professores a Lourenço Filho, membro da Comissão Especial sobre remuneração.<sup>201</sup>

O Sindicato dos Diretores apoiou o encaminhamento dado pela Comissão, de atribuir uma percentagem fixa sobre a mensalidade dos alunos, para o pagamento das aulas dadas. De

---

<sup>200</sup> 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.

<sup>201</sup> FGV, CPDOC. Parecer de Lourenço Filho a Capanema sobre memorial enviado pelo Sindicato de Professores do Distrito Federal sobre remuneração, 10/12/1940: GC g 1937.07.13, r. 48, Pasta I.



fato, o mínimo de remuneração condigna prevista pela Comissão era inferior aos salários já praticados numa grande maioria de colégios (COELHO, 1988, p.158).

Após aprovação do Relatório da Comissão Especial pelo Ministro Capanema, Lourenço Filho apresentou anteprojeto de Portaria relativo ao assunto da remuneração dos professores.<sup>202</sup> O Sindicato de Professores do Distrito Federal voltou a expor os motivos da discordância com os resultados do trabalho da Comissão sobre a remuneração, e Lourenço Filho emitiu novo parecer, sugerindo ao Ministro da Educação o arquivamento do documento encaminhado pelo Sindicato de Professores.<sup>203</sup>

Assim, não foram atendidos os apelos feitos pelo Sindicato de Professores ao MES e ao Presidente Getúlio Vargas, para adiar a adoção das medidas propostas pela Comissão Especial, foram fixadas na portaria n. 8, de 16 de janeiro de 1941. Além de fixar data limite para o recebimento do salário, o que beneficiou a categoria, a partir daquela regulamentação, vários colégios puderam reduzir o que antes gastavam com pagamento de professores, embora não sem a reação contrária do Departamento Nacional do Ensino, que foi a público lembrar os diretores da expressa proibição de redução dos vencimentos, e também de professores que foram à Justiça do Trabalho denunciar colégios que estavam calculando indevidamente as remunerações, o que acarretava sempre em prejuízo para eles (COELHO, 1988, p.159).

Em março de 1944, o Sindicato de Professores enviava ao MES um anteprojeto de lei, que tinha o apoio de todos os sindicatos de professores do país, para ser apreciado pela Comissão que pretendia reformular a Portaria n. 8. Entre suas propostas, destacamos a pretensão dos professores de assegurar a proibição da redução dos salários, do número de aulas e a alteração do horário sem seu consentimento. A proposta previa aumento por tempo de serviço num mesmo estabelecimento, como forma de premiar a dedicação do docente; pagamento por exame de prova parcial escrita ou por aluno, ou seja, uma gratificação por um trabalho que exigia esforço do professor e “fora de sua habitual ocupação” (Boletim do Sindicato dos Professores, 1944 apud COELHO, 1988, p. 161).

No tocante ao cálculo da “remuneração condigna”, este se faria com base exclusiva no salário-mínimo (idem, p.160). Isto porque para o Sindicato dos Professores, a fórmula prescrita na Portaria n. 8 ocasionou salários-aula diferenciados no mesmo segmento de

---

<sup>202</sup> FGV, CPDOC Lourenço Filho. Anteprojeto de Portaria sobre remuneração do magistério apresentado a Gustavo Capanema, 11/12/1940: GC g 1937.07.13, r. 48, Pasta I.

<sup>203</sup> FGV, CPDOC. Documento enviado pelo Sindicato de Professores do Distrito Federal ao Ministro da Gustavo Capanema, 11/12/1940: GC g 1937.07.13, r. 48, Pasta I.; FGV, CPDOC. Lourenço Filho. Carta ao Ministro Gustavo Capanema, 31/12/1940: GC g 1937.07.13, r. 48, Pasta I.

ensino, devido às variáveis do número de alunos e das mensalidades de valores diferentes, conforme a série de ensino. A partir da nova proposta, a remuneração oscilaria apenas em função do segmento de ensino, sendo mais elevada nos cursos superiores e significaria aumento geral dos salários (idem, p.161).

No entanto, em fevereiro de 1945, o Presidente do Sindicato de Professores do Distrito Federal informava que os salários em vigor eram os mesmos há dez anos (idem, p.161-162).

Em sua estratégia pelo estabelecimento de uma remuneração “condigna” de fato, o Sindicato articulou em todo o país uma homenagem ao Presidente Getúlio Vargas. Em 27 de junho de 1944, Getúlio Vargas recebeu um memorial na presença de 500 professores e representantes de sindicatos de todo o país que reivindicava a transformação, em decreto-lei, do anteprojeto que tramitava no MES sobre a remuneração dos professores, sendo observadas integralmente as propostas encaminhadas no anteprojeto do Sindicato. Em setembro daquele ano, o mesmo Sindicato cobrava o compromisso do Presidente, em telegrama com mais de 500 assinaturas, “para a imediata fixação do salário condigno dos professores” (Boletim do Sindicato dos Professores, 1945, apud COELHO, 1988, p.162).

Os donos de colégios resistiam às demandas dos professores, sobretudo naquele contexto em que a guerra impunha contenção de despesas; a Coordenação de Mobilização Econômica havia proibido, em abril de 1944, qualquer aumento na contribuição cobrada aos alunos.

Em 1945 as mensalidades ainda estavam congeladas, e uma greve estudantil contra a cobrança de taxa para prestação de exames inviabilizou a pretensão de aumento de arrecadação dos estabelecimentos de ensino particular. A conjuntura desfavorável aos donos de escolas engajou o sindicato daquela categoria numa campanha de alarde sobre a “crise” e o “alto custo” do ensino, enquanto os professores organizados no seu sindicato prosseguiram tentando negociar com o governo suas bandeiras de luta (COELHO, 1988, p.168).

A Reforma do Ensino Secundário de 1942, sob a gestão de Gustavo Capanema na pasta da Educação e Saúde, estabeleceu que as pessoas naturais e jurídicas de direito privado que mantinham estabelecimentos de ensino secundário deveriam ser consideradas como no desempenho de função de caráter público, devendo observar, em matéria educativa, os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público (ROCHA, 2000, p.142).

Estabeleceu ainda a modicidade do custo das mensalidades. Os estudos para regulamentação deste dispositivo começaram em 1943, gerando crítica por parte do

empresariado do ensino. Em 1944, ocorreu o Primeiro Congresso Nacional dos Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário e Comercial, no qual elaboraram suas reivindicações ao governo: isenção de impostos, taxas ou tributos federais, estaduais ou municipais que incidissem sobre os estabelecimentos de ensino de propriedade privada; plano nacional de crédito escolar. O patronato sugeriu, ainda, para solução da questão da modicidade dos preços do ensino, a criação de Fundo Nacional do Ensino Secundário, formado pelos rendimentos excedentes dos capitais investidos nos estabelecimentos de ensino (idem).

Segundo Ricardo Coelho (1988), contestado pelas escolas secundárias particulares, o projeto sobre a remuneração arrastava-se no Ministério da Educação, tendo Gustavo Capanema recusado o parecer da Comissão, qualificado de notável pelo Sindicato dos Professores. Após audiência com o Ministro Capanema, em setembro de 1944, na qual obteve promessa de breve solução sobre o assunto, o Sindicato voltou a endereçar outro memorial ao MES, em janeiro de 1945, sugerindo os nomes de Abgar Renault e Segadas Vianna para compor uma nova Comissão. Para Ricardo Coelho, a intenção era afastar Lourenço Filho daquela Comissão, pois, na opinião do Sindicato dos Professores, era partidário dos donos de estabelecimento de ensino (idem).

Em março de 1945, foram ambos sindicatos convocados para discutir a questão da “remuneração condigna”. Nesse contexto, foi baixada a Portaria n. 205, em 5 de abril de 1945. Como foram assimilados vários itens de seu contraprojeto, o Sindicato de Professores considerou a nova regulamentação como avanço nas suas lutas, até porque, mesmo num momento de alta inflacionária, os professores conseguiriam ter aumento de 33% nos salários. Porém, o salário-aula continuava vinculado às mensalidades e ao número de alunos por turma, tendo sido recusados os adicionais por tempo de serviço, gratificações por correções de provas e a realização de exames.

Getúlio Vargas foi novamente homenageado pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal em outubro daquele ano, recebendo do Presidente da entidade, Wladimir Villard, e de cerca de 100 professores, o diploma de sócio de honra do Sindicato dos Professores (COELHO, 1988, p.167). Segundo os estudos de Ricardo Coelho, até 1946, as negociações entre empregadores e empregados, via sindicatos, eram praticamente inexistentes, dando-se apenas na mediação do governo. Luiz Werneck Vianna ressalta, como característica das relações de trabalho, naquele contexto histórico, o fato de que o empresariado não aceitava o fator trabalho como interlocutor numa mesa de negociações e

protelava a ação da sociedade política neste sentido, desvencilhando-se do cumprimento da legislação trabalhista (VIANNA, 1978, p.207).

Com a expedição da Portaria n. 204, em 1945, determinando aumento de 25% para o magistério particular, e, como em função do congelamento dos preços, os estabelecimentos não poderiam repassar os custos com pagamento de professores às mensalidades, houve forte resistência do empresariado que buscou, junto ao governo, políticas de compensação, como a suspensão do pagamento das taxas de inspeção cobradas aos estabelecimentos e a permissão para cobrança de cota adicional às mensalidades (ROCHA, 2000, p.145-146).

As comissões instituídas pelo Ministério da Educação para estudar os problemas relativos ao custo do ensino privado acabaram por estabelecer políticas de favorecimento às escolas privadas, que fundamentam o que Marlos Rocha denomina, à luz das reflexões de Anísio Teixeira sobre o período, o beneficiamento de tipo cartorial ao ensino privado.

Estas conquistas do empresariado do ensino não se explicam apenas como medida complementar à postura governamental de não investir na expansão do ensino público. Segundo Marlos Rocha (2000) a manutenção e expansão do ensino privado dependiam de que o Estado mantivesse o respaldo legal, instituído em 1931, para a expedição de diplomas de valor oficial. Por isso, buscavam uma relação cartorial com o governo, ao invés de reconstruir a autonomia de organização do ensino perdida com a criação da inspeção federal aos estabelecimentos de ensino.

O atendimento, por parte do governo, às reivindicações do ensino privado, que dera demonstrações de organização no Congresso ocorrido em 1944, não podia prescindir, em meio à crise política de fins de Estado Novo, do apoio reconhecido do empresariado do ensino, daí as concessões públicas de crédito e a suspensão de impostos. A portaria n.204 foi um exemplo dessa correlação de forças e da mediação do governo nas negociações. Após atender em parte à reivindicação de aumento salarial dos professores e atender à greve estudantil contra a cobrança de uma taxa, revogando a cobrança, o governo expediu uma série de medidas favoráveis aos donos de escolas, como concessões públicas de crédito e a suspensão de impostos (COELHO, 1988, p. 170).

Interessante notar que as negociações e os conflitos em torno da remuneração atravessam os anos de 1930 e 1940. Mesmo na conjuntura centralizadora e autoritária do Estado Novo, os conflitos entre empregadores e professores não foram totalmente solucionados. Apenas a compreensão do Estado como relação social, como composto pela

participação de diversos grupos, interesses e visões de mundo é que pode esclarecer como, mesmo sob o Estado Novo, não se logrou solução definitiva para um aspecto tão caro ao processo de profissionalização da atividade docente, como é a remuneração.

Todo o empenho de setores do governo, por mais que priorizassem os interesses do ensino privado, não calou as manifestações e demandas dos professores do ensino secundário particular, organizados em sindicatos, ainda que os sindicatos fossem regidos por um sistema que buscava controlar as manifestações da classe trabalhadora.

A dissertação de Ricardo Coelho estuda minuciosamente a questão da remuneração, que se caracterizou pelo encaminhamento de anteprojetos de lei, pareceres, cartas e pedidos ao poder executivo, ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, ao Ministério da Educação e aos representantes dos empregadores. Tentativas de acordos coletivos, manifestações públicas, visitas ao Palácio do Catete e homenagens também foram estratégias correntes no período. No entanto, entre vitórias, impasses e derrotas que mobilizaram o associativismo dos docentes nas décadas anteriores, sobretudo motivado por questões de salário, a categoria ingressou na década de cinquenta sem suas reivindicações atendidas e sem acordos com os empregadores (*idem*, p. 179).

Em outubro de 1950, os professores, organizados em sindicato, encaminharam nova estratégia na luta por melhores salários e benefícios: instauraram dissídio coletivo de natureza econômica, perante o Tribunal Regional do Trabalho da Primeira Região, contra o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário no Rio de Janeiro e o Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Comercial. Assim “iniciava-se uma longa batalha judiciária através da qual, pela primeira vez, uma sentença normativa estabeleceu direitos e novos salários para o magistério particular. Estes acontecimentos assinalam, também, o início de uma nova etapa da história das relações trabalhistas nas escolas secundárias” (*idem*, p. 180).

\*

No estudo da implantação do Registro Profissional no Ministério do Trabalho, na regulamentação dos contratos de trabalho e na definição da questão salarial para o magistério particular, examinamos aspectos importantes do processo de profissionalização do magistério particular de ensino secundário no Brasil. O entendimento desses assuntos porém, transcende os limites de uma pesquisa em história que se atenha ao campo educacional. No caminho que

trilhamos neste trabalho, percebemos que questões importantes da profissionalização docente, naquele contexto, devem ser pensadas 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 atuação da sociedade política na condução do processo de edificação de um novo formato de Estado.

Quando se tratou da regulamentação das condições de trabalho, registro e remuneração do magistério particular, analisamos as negociações e conflitos observados sob o entendimento de relações entre sujeitos coletivos organizados na sociedade civil, como os sindicatos de professores e empregadores, com setores da sociedade política, quais sejam o Ministério do Trabalho, o Ministério da Educação e o poder executivo.

Neste trabalho, confirmamos os apontamentos do papel desempenhado pelo Estado nas relações entre capital e trabalho, mas num sentido de beneficiar as classes empresariais e submeter a classe trabalhadora à legislação social e trabalhista, com fins de potencializar a exploração da força produtiva do país e da acumulação de excedentes proveniente do emprego desta força. O empresariado do ensino, assim como algumas análises apontam para o papel da burguesia industrial, aceitou a tutela do Estado nas relações entre capital e trabalho, mas resistiu à regulamentação e execução dos dispositivos da legislação trabalhista e social que se estruturou nos anos de 1930 e 1940 (VIANNA, 1978; FRENCH, 1995).

Quanto à abordagem acadêmica sobre as relações entre Estado e classe trabalhadora naquele cenário, destacamos aqui duas tendências explicativas sobre a ação política da classe trabalhadora, conforme o balanço realizado por Marcelo Mattos (2002). Uma delas, calcada no conceito de “sindicalismo populista”, busca valorizar as concepções e práticas do Partido Comunista Brasileiro e de suas lideranças na direção da ação sindical e de um afastamento entre lideranças sindicais e base operária. O principal expoente desta linha é Francisco Weffort. Sob essa ótica, o sindicalismo do período foi definido como pouco combativo e atrelado ao Estado, capaz de impedir a expressão de rumos contestatórios pelo movimento operário (idem). É uma concepção que imuniza o Estado da ação da sociedade.

Em perspectiva de análise oposta, os estudos de Eulália Lobo e os trabalhos que surgiram na linha de pesquisa, por ela implantada na UFF, sobre movimento operário, serviram para rever explicações sobre o movimento operário carioca e antecipar perspectivas de análise que se desenvolveriam anos depois.

Posteriormente, os estudos de Luís Werneck Vianna (1978) e Ângela de Castro Gomes (2005a) buscaram superar os modelos explicativos que, na análise das relações entre Estado e classes trabalhadoras no pós-1930, ora enfatizavam a ação impositiva e repressiva do Estado sobre os sindicatos, ora ponderavam estas relações como barganha efetuada pelos trabalhadores, que teriam aderido ao sindicalismo, nos moldes do governo, para usufruir da legislação social.

A *Invenção do trabalhismo* de Ângela de Castro Gomes (2005a) rejeita implicitamente o conceito de populismo vigente na produção anterior. O “pacto trabalhista” entre Estado e classe trabalhadora, analisado pela autora, procurava enfatizar a “relação entre atores desiguais”, mas, afastando-se do binômio da supremacia do Estado sobre uma classe manipulada (MATTOS, 2002).

No entanto, Marcelo Mattos chama atenção para os deslocamentos de desenvolvimentos posteriores, feito por outros autores, da análise de Ângela de Castro Gomes. Autores como Jorge Ferreira e Daniel Araújo Reis Filho recaem numa visão extremamente valorativa do trabalhismo, ao enfatizar apologeticamente a atuação da classe trabalhadora, parecendo esquecer da fórmula proposta de “pacto entre desiguais”. Essas recentes perspectivas de análise hiper-dimensionam o legado da legislação social do governo Vargas e desconsideram a resistência dos empregadores em efetivá-la, o desrespeito sistemático à legislação trabalhista, e as distâncias entre as prescrições da lei e sua efetivação na prática social.

Nem tanto ao mar, nem tanto à terra, notamos, na confrontação deste breve balanço historiográfico com as fontes de pesquisa, que, ainda que organizados sob o regime sindical tutelado e sob lideranças compromissadas com o governo, os Sindicatos de Professores souberam usar os canais de acesso e influência e as formas de jogo político instituídas no pós-1930. Por meio dessas brechas, fizeram suas reivindicações, e marcaram posições na correlação de forças que consubstanciaram as disputas sobre os rumos da profissionalização docente, ainda que não tenham conseguido a hegemonia desse processo, em face das relações cartoriais do Estado com os empregadores, da força política significamente maior dos empregadores na configuração do Estado.

Dessa forma, ainda que a legislação social e trabalhista tenha sido concebida para permanecer “letra morta” e ainda que não tenha correspondido exatamente a uma conquista

da classe trabalhadora, ela se tornou um referencial para lutar por direitos sonogados (FRENCH, 1995).

Sob uma “relação entre desiguais”, na definição de questões imediatas à condição de classe do magistério, a correlação de forças tendeu a favorecer o patronato. Os argumentos da relevada função social do magistério, consensuais naquela sociedade, não foram válidos para definir os critérios de remuneração da profissão docente.



## CAPÍTULO 6

### **Quando o Estado é o empregador: estatuto profissional no Colégio Pedro II**

As políticas de regulamentação do estatuto profissional do magistério do ensino público foram distintas do processo que caracterizou a profissionalização do professorado do ensino privado. No caso do magistério particular, verificamos a regulamentação dos contratos de trabalho e a definição da remuneração dos professores ocorreram pela mediação da sociedade política nas relações entre empregadores e empregados, entre capital e trabalho.

Nesta seção, buscamos conhecer e examinar as intervenções da burocracia estatal, com ênfase no Ministério da Educação, no estatuto profissional dos professores do Colégio Pedro II. Vimos, na primeira parte deste trabalho, como os professores do Colégio Pedro II portavam um prestígio diferenciado em comparação com o professorado particular e de outras instituições públicas de ensino secundário. Ademais, são sintomáticos da existência de identidades diferentes, os modos de organização coletiva dos professores em aparelhos distintos e os alcances e limites da ação política – sendo a principal organização do Colégio Pedro II sua Congregação, e do magistério particular, a forma sindical.

Entendemos que o magistério público e o magistério de ensino privado portavam estatutos profissionais diferenciados. Ainda que não fossem identidades absolutamente rígidas, pois um mesmo professor poderia lecionar tanto em instituições públicas quanto em estabelecimentos particulares, a própria ação da sociedade política, diferenciada quando se ocupava do magistério particular ou do magistério do Colégio Pedro II, justifica as duas frentes de pesquisa que propomos: o estatuto profissional do magistério particular, por meio da regulamentação dos contratos de trabalho e da remuneração, e a situação profissional do magistério no Colégio Pedro II, por meio da seleção do corpo docente.

Enquanto as fontes e bibliografia localizadas sobre o magistério particular nos permitiram investigar o Registro Profissional no Ministério do Trabalho e o processo de fixação de critérios para a remuneração dos professores, o material pesquisado sobre o Colégio Pedro II e seu corpo docente fornece condições para análise do processo de crescente intervenção do Estado, via legislação, sobre o recrutamento e a seleção dos professores. A reação dos professores a este processo, que progressivamente foi retirando dos professores

catedráticos do Colégio a direção sobre a seleção de seus quadros, também pode ser acompanhada nas Atas da Congregação e em documentos do Arquivo de Gustavo Capanema.

Antonio Nóvoa denomina “funcionarização” o modo pelo qual os sistemas estatais de ensino tomaram a si os processos de formação e recrutamento do professorado pelo estabelecimento de licenças para ensinar, realização de concursos e organização de instituições para formação. Consideramos que o estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação dos docentes, no caso do Colégio Pedro II, foi elementar no processo de estatização do ensino e nas tentativas de funcionarização dos docentes, a fim de assegurar o controle do Estado no recrutamento dos mesmos.

Todos esses procedimentos foram utilizados pelo Estado (no sentido ampliado que estamos examinando) nos anos de 1930 e 1940. Temos em perspectiva nesta pesquisa que muitas das iniciativas no campo da profissionalização, identificadas nas décadas de 1930 e 1940 como provenientes de órgãos da sociedade política, têm origem nas transformações que caracterizam o campo educacional no país desde os anos de 1920. A profissionalização do magistério foi tema das questões que mobilizaram os grupos atuantes no campo educacional, organizados coletivamente em entidades da sociedade civil, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), o Centro Dom Vital, por exemplo.

A configuração do Estado expressa a permanente interação entre sociedade política e sociedade civil, seja de negociação ou conflito entre diferentes grupos sociais, interesses e concepções de mundo que disputam a direção da sociedade. Naqueles anos, entendemos que os setores católicos vão consubstanciando maior aderência ao projeto próprio do governo Vargas, o que vai distanciando, ou mesmo resignificando e rompendo, com várias partes do movimento renovador, sobretudo em suas nuances mais liberais. As relações amistosas entre representantes dos interesses da Igreja católica, em termos de educação e combate ao comunismo, com o governo Vargas e sobretudo com o Ministro da Educação Gustavo Capanema, não obistou, contudo, a presença de intelectuais escolanovistas no governo, como Lourenço Filho. As políticas de profissionalização são gestadas no bojo de uma correlação de forças entre movimento renovador, setores católicos e agências de Estado, com a transição de intelectuais destes setores em cargos públicos e entidades da sociedade civil.

É sob este referencial que situamos a ação estatal no processo de “funcionarização” do magistério do ensino secundário. Ao tomar este conceito, cabe notar que entendemos que a “funcionarização” do corpo docente do Colégio Pedro II já estava posta na fundação da

instituição em 1837, inspirada pela construção do Estado Nacional no século XIX.

O que sustentamos é que, em face do projeto de Estado *Novo*, esta “funcionarização” foi dotada de novos aspectos. A direção da sociedade que o governo do Estado Novo almejou conquistar, necessitou, como toda dominação requer, a organização e o controle dos meios de difusão da cultura, de concepções de mundo; daí a centralidade da educação na agenda do governo. Consciente da importância dos professores enquanto intelectuais neste processo, o governo, mediante órgãos como o MES, O MTIC, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), procurou assumir maior controle no processo de seleção do professorado no Colégio padrão de ensino secundário.

Por meio da legislação pertinente e das Atas das reuniões da Congregação, pretendemos retomar alguns aspectos da relação de forças políticas entre os órgãos do governo e a Congregação do Colégio Pedro II, na disputa pelo monopólio da seleção do quadro de professores da instituição.

Identificamos a ampliação da participação dos órgãos da burocracia estatal na normatização sobre os concursos, de forma a retirar a direção e a autonomia da Congregação nas diversas atividades dos concursos, principalmente na avaliação dos candidatos e na votação dos resultados finais.

Isso implicou em mudanças em dimensões importantes da profissionalização, quais sejam, a seleção e o recrutamento. Sustentamos que a inserção de membros, nomeados pela sociedade política e alheios à Congregação do Colégio, para participar nas instâncias decisórias dos concursos e nas contratações temporárias para o Colégio Pedro II, tem relações com a necessidade da sociedade política exercer maior controle sobre os funcionários, que realizavam, no imaginário daquela sociedade, uma função central na organização da cultura do país e na disputa entre projetos distintos de hegemonia sobre a sociedade. Para os segmentos dominantes da sociedade política, tratava-se da arregimentação de diversas frações de classes sociais ao seu projeto de Nação, de *Estado Novo*, pela impregnação, na sociedade, via educação escolar, de um civismo devotado ao desenvolvimento do país.

A convocação dos professores para exercerem seu ofício, nos moldes do Apostolado Cívico, implicou em maior intervenção do Estado na regulamentação do estatuto destes docentes enquanto “Trabalhadores do Ensino”. Esse projeto é mais evidente no Colégio Pedro II, no qual o Estado, enquanto sociedade política e governo, é o próprio empregador e legislador.

Se, para o magistério particular, a nuance mais evidente de seu estatuto profissional, nos anos de 1930 e 1940, foi a regulamentação dos contratos de trabalho e dos critérios de sua remuneração, no Colégio Pedro II, assegurar a funcionalidade dos professores enquanto “trabalhadores do ensino”, implicou um maior controle do Estado sobre os processos de seleção dos professores da instituição, acarretando a resistência da Congregação em perder suas prerrogativas.

## Professores catedráticos: concursos para o magistério oficial

A regulamentação das formas de ingresso na carreira é um dos principais dispositivos que configuram um campo profissional, pois são instituídos os requisitos e as exigências que instituem o perfil de quem pode exercer o ofício. A prática de admissão de professores catedráticos, por concurso, era recorrente no Colégio Pedro II, enquanto pouco habitual nas instituições particulares de ensino.

Cabe refletir em que medida a seleção por concurso concorreu para a definição do estatuto profissional e o prestígio social diferenciado dos professores do Colégio Pedro II, se comparados com o magistério particular, inclusive quanto à remuneração. Para além dos interesses dos donos de estabelecimentos de ensino de ceder “remuneração condigna” ao magistério particular resguardando seus próprios lucros, podemos questionar em que medida a seleção dos professores catedráticos do Colégio Pedro II, mediante concurso que os habilitava ao cargo, concorreu para que recebessem melhores vencimentos. Isto é, os concursos integravam os mecanismos que concorriam para que os professores do quadro efetivo do Colégio Pedro II portassem um estatuto profissional diferenciado.

Nos anos de 1930, esta diferença era visível de muitas maneiras, como na participação de professores da Congregação na elaboração dos programas de ensino, na autoria de manuais didáticos adotados em todo ensino secundário e na remuneração diferenciada dos professores do quadro efetivo do Colégio Pedro II.

Segundo estudos de Lourenço Filho, em resposta a uma consulta feita pelo diretor da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento do DASP, sobre a compreensão do termo magistério, realizado com base na legislação vigente naquele contexto, o “magistério oficial” do Colégio Pedro II era formado pelos professores catedráticos. Esta definição baseava-se em parecer do

CNE que situava como “oficial” o magistério constituído pelos docentes de institutos mantidos pelo poder público que gozavam de estabilidade no cargo.<sup>204</sup>

Entendemos que essa estabilidade era legitimada pela passagem por minuciosos concursos de seleção. O concurso estabelecia, no interior do Colégio, uma hierarquização do corpo docente. A coordenação, pelos professores catedráticos das funções de ensino realizadas pelos docentes livres e professores contratados confirma essa hierarquia em que o monopólio legítimo do saber, avalizado por concurso, estabelecia estatutos profissionais diferenciados, nos quais a estabilidade no cargo era a marca fundamental.

A “funcionarização” dos docentes não recaiu apenas sobre o magistério “oficial” dos estabelecimentos mantidos pelo poder público, como no Colégio Pedro II. Ressaltamos, apenas para apontar o alcance da atuação do governo nesta seara, que a Reforma Capanema estabelecia que dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino privado, deveria ser exigido o Registro de Professor no Ministério da Educação, realizado “mediante prova de habilitação”.<sup>205</sup> Entendemos, que este dispositivo instituía também um processo de avaliação indireta dos candidatos ao magistério nos estabelecimentos particulares de ensino secundário, legalizados sob inspeção federal.

O elevado significado de que se revestiam as sessões solenes de posse de professores catedráticos, no Colégio Pedro II, evidencia a importância daquele cargo na instituição, assim como o comparecimento da maior parte da Congregação nos atos relativos aos concursos, como nas defesas de teses dos candidatos. Destacamos, ainda, a cobertura na imprensa jornalística sobre o andamento dos concursos.

Pelas atas da Congregação do Colégio Pedro II, o acervo disponível no Arquivo Gustavo Capanema e a legislação pertinente, investigamos as contendas e negociações intra-estatais na realização de concursos para professores no Colégio Pedro II.

Dizemos intra-estatais porque a Congregação é uma organização coletiva instituída pela sociedade política, com sua composição e suas funções previstas, no Regimento Interno do Colégio, ainda que, cabe ressaltar, o regimento era elaborado pela Congregação e submetido à aprovação das autoridades competentes.<sup>206</sup>

---

<sup>204</sup> FGV, CPDOC. Lourenço Filho. Submete à apreciação de Gustavo Capanema a resposta à consulta feita pelo DASP sobre a conceituação do termo magistério, 18/10/1939: GC g 1937.07.13, r. 48.

<sup>205</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942 “Lei Orgânica do Ensino Secundário”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 08/10/2007.

<sup>206</sup> NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II). Colégio Pedro II, Regimento Interno, 1927.

Não se tratava de uma organização de adesão livre, espontânea, sendo competência dos professores catedráticos tomar parte nas congregações, assim como nas formas prescritas pelo Regimento, nas atividades e deliberações do corpo docente congregado. Os assuntos para convocação de sessões, o quorum exigido para iniciar as reuniões, a ordem da inscrição de professores e mesmo assuntos pelos quais o professor poderia se manifestar, e o número de intervenções dos professores na sessão eram estabelecidos no regimento. Era uma organização tutelada pelo Estado, inscrita no interior de uma instituição pública de ensino.

No entanto, ao identificarmos a Congregação como parte da sociedade política, ao contrário de enclausurá-la numa conceituação teórica, temos em perspectiva que a separação entre sociedade civil e sociedade política é apenas metodológica, não é orgânica, pois não é possível estabelecer uma diferenciação rígida e abstrata dos elementos que configuram cada um desses momentos: “uma instituição política pode, ao mesmo tempo, pertencer à sociedade política e à sociedade civil, ou estar, num momento concreto em uma, e, noutro momento, em outra” (ACANDA, 2006, p.180-181). Assim, ainda que não fosse de adesão espontânea, a Congregação acabava constituindo a representação dos interesses do corpo docente congregado do Colégio Pedro II que, por meio dela, atuava, coletivamente, junto à burocracia estatal.

Comparando as atas da Congregação com as regras do Regimento para realização das sessões e mesmo da produção das atas, parece-nos haver obediência às regras do Regimento. Contudo, podemos também pensar que a conformidade pode ser aparente, pois, a estratégia de produzir as atas, cumprindo o Regimento, poderia ser um modo de ocultar a existência, nas reuniões, de procedimentos estranhos às regras. Seja como for, mesmo que as atas correspondam à observância do Regimento, é possível identificar os conflitos intra-estatais entre Congregação e Governo.

Tratamos, nesta seção, da composição do quadro efetivo de docentes, da seleção do “magistério oficial”. Identificamos os meios pelos quais a sociedade política, pela ação do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde e pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) exerceu maior influência na regulamentação do ingresso dos professores no magistério do Colégio. A Congregação, composta em sua maioria pelos professores catedráticos, perdeu muito de sua hegemonia neste processo nos anos de 1930 e 1940.

A seleção do “magistério oficial” ocorria por meio de concursos, ou seja, na ausência de uma instituição específica de formação do magistério para o ensino secundário, o concurso era o modo de habilitação dos professores. Os concursos foram um dos principais temas de conflitos, mas também de negociações entre a Congregação e os órgãos da burocracia estatal. Muitos professores manifestavam-se contrários às instruções expedidas pelo Ministério da Educação sobre os concursos e foram bastante combativos à proposta do governo de passar a seleção de docentes extranumerários para o âmbito do DASP.<sup>207</sup>

Isto posto, ressaltamos que o aspecto interventor do Estado Restrito nos anos de 1930 e 1940 sobre o sistema de ensino e, no caso aqui tomado, sobre o Colégio Pedro II, não ocorreu sem resistência, e também, por vezes, sem a adesão do Colégio.

Em geral, pode-se afirmar convergências entre a concepção de educação a serviço da “Nação” propalada pelas autoridades educacionais, com práticas e discursos de professores no Colégio Pedro II, como vimos na Parte I desta pesquisa. Mas, os pontos de resistência eram mais constantes, quando se tratava da autonomia do Colégio em face de reformas do ensino, de medidas destinadas a ampliar a intervenção do governo na organização do Colégio e na seleção do corpo docente.

As transformações no processo de recrutamento de professores para o Colégio Pedro II residem na Reforma do Ensino Secundário de 1931.<sup>208</sup> Ao comparar a legislação pertinente à Reforma com o Regimento Interno do Colégio Pedro II,<sup>209</sup> nota-se o reordenamento da gerência do Estado no processo de seleção.

A primeira inovação é a prescrição de que os quadros do Colégio Pedro II fossem ocupados por diplomados da futura Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituição criada na Reforma Francisco Campos do ensino superior de 1931.

A partir da criação de instituição própria à formação, previa-se uma nova forma de habilitação como pré-requisito aos candidatos ao magistério no ensino secundário e, exemplarmente, não poderia ser diferente no colégio padrão do ensino secundário. Esta prescrição de uma habilitação profissional de novo tipo, além de valorizar e reconhecer a importância de uma formação específica, em instituição própria, contrasta com o perfil

---

<sup>207</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 29/03/1944 e 10/04/1944.

<sup>208</sup> BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. “Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007; BRASIL. Decreto-lei n. 21.241, de 4 de abril de 1932. “Última Lei do Ensino Secundário. Novos Programas organizados pelo Departamento Nacional do Ensino para admissão à 1ª série do curso secundário. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 08/10/2007.

<sup>209</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Regimento Interno, 1927.

profissional do corpo docente do Colégio Pedro II, até então formado de autodidatas, profissionais liberais, bacharéis em Engenharia, Direito, Medicina e de ex-alunos do próprio Colégio, portadores do diploma de Bacharel em Ciências e Letras, obtido com a conclusão do ensino secundário.

A exigência de diplomas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras aos candidatos aos concursos para docência no Colégio Pedro II, não poderia ser imediatamente aplicada, porque a instituição ainda estava para ser organizada. Antevendo esse descompasso entre o prescrito e o realizado, o mesmo instrumento normativo estabelecia que os professores seriam selecionados por concurso, conforme acontecia com a escolha dos catedráticos dos institutos de ensino superior, enquanto não houvesse diplomados pela futura Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

A Reforma Francisco Campos também determinou a expedição de instruções pelo Ministério da Educação, para a realização dos concursos e a indicação, pelo Conselho Nacional de Educação, da participação de três membros estranhos à Congregação para composição das bancas examinadoras. Isto significou mudança substancial em relação ao Regimento Interno do Colégio, que previa a direção da Congregação em todo processo de seleção e na composição, com membros catedráticos do corpo docente, das bancas examinadoras.

Outra perspectiva importante da Reforma Francisco Campos, referente ao estatuto profissional dos professores catedráticos, foi a extinção da vitaliciedade no cargo. O professor catedrático selecionado por concurso deveria ser nomeado para exercício da função por dez anos, findos os quais poderia candidatar-se à recondução ao cargo, por outro concurso, ou iniciar-se novo concurso de títulos e provas para novos candidatos ao cargo. Este dispositivo acometia a estabilidade que o concurso para a cátedra conferia ao docente aprovado, e instituiu a avaliação periódica do mérito profissional para permanência no cargo.

Em 1933, iniciam-se os trabalhos da Congregação para concurso das cadeiras de Português, Latim, Matemática e Química, conforme determinação do Ministro da Educação. Há reuniões de trabalho e debates entre os professores catedráticos sobre o edital e organização das provas e são votados e sancionados os dispositivos do edital, sempre com base nas regras sobre concursos em vigor.<sup>210</sup> Na execução dos concursos há sempre referências a deliberações do Ministério da Educação e à legislação concernente. Desse modo,

---

<sup>210</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 25/03/1933.



constatamos que as atividades que envolviam a Congregação ocorriam pautadas também pelas deliberações dos órgãos da burocracia estatal.

A análise das atas revela a presença constante, na maioria das reuniões, do corpo docente congregado ocupado em atividades relacionadas à realização de concursos para professores. A Congregação trabalhava desde a elaboração do edital, estabelecendo as exigências de habilitação dos candidatos, os documentos comprobatórios, os conteúdos e pontos para provas, as formas de argüição, datas, prazos etc, até a validação das inscrições realizadas, a avaliação dos candidatos e a homologação do resultado final do concurso. Todas essas etapas eram regulamentadas pelo Regimento Interno do Colégio e realizadas à luz da nova legislação emergente no pós-1930.

Os trabalhos eram divididos entre comissões, eleitas no interior da Congregação. Nos registros das atividades sobre deferimento das inscrições dos candidatos, é possível notar as distâncias entre exigências do edital e atendimento pelos candidatos de todos os quesitos, minuciosamente conferidos pelo corpo docente congregado.<sup>211</sup>

As propostas de conteúdo para as provas escritas e para as provas orais, definidos em “pontos”, também eram apreciadas e votadas nas sessões da Congregação. Havia também, no decurso dos trabalhos das comissões, discussões sobre alguns professores deixarem de fazer parte nas Comissões Examinadoras, por terem co-autoria, ou mesmo escrito o prefácio de livros de candidatos inscritos nos concursos.<sup>212</sup>

Acusações feitas por candidatos a professores, de ilegalidade na condução dos concursos, amplamente divulgadas pela imprensa, ocuparam diversas sessões da Congregação no período que analisamos (1931-1946). A averiguação de denúncias e a defesa dos acusados foram temas recorrentes nas sessões da Congregação, revelando a importância da seleção do professorado e os conflitos que os concursos causavam entre os próprios membros da Congregação. Relações de parentesco e desavenças pessoais consubstanciavam acusações de favorecimento ou perseguição, pelos membros das comissões examinadoras, a candidatos aprovados ou reprovados.

Mas os conflitos também se instauraram entre a Congregação e a burocracia estatal.

Por ocasião do concurso para a cadeira de Química, a Congregação do Colégio Pedro II solicitou ao Ministro da Educação sua anulação, devido à saída de membros da Congregação participantes da Comissão examinadora, por problemas e discordâncias com os

---

<sup>211</sup> Idem, 12/08/1933.

<sup>212</sup> Idem, 28/04/1934.

membros externos à Congregação.<sup>213</sup> O envio de um relatório ao governo, pelos membros da Comissão examinadora – externos à Congregação – em que afirmavam que a saída de um professor catedrático da Comissão ocorreu por ter o mesmo declarado não ter habilidade para julgar o concurso de Química, foi o principal motivo da divergência e da insatisfação dos professores catedráticos. Explicando-se à Congregação, o professor George Summer, apresentando a confirmação de testemunhas, alegou ser falsa a afirmação dos membros da Comissão, pois ele teria saído por não se coadunar com as discussões, que estavam ocorrendo nos trabalhos da Comissão pela grande disparidade de notas e opiniões sobre os candidatos.<sup>214</sup>

Contudo, esse enredo serviu de mote para a Congregação expor sua insatisfação com a inserção de membros externos à Congregação na condução dos concursos para professores do Colégio Pedro II. Após saber do parecer do Conselho Nacional de Educação, que defendia o prosseguimento do concurso, o professor Nelson Romero declarava, em sessão da Congregação, que a mesma não estava sujeita ao Conselho “e assim não podia aceitar a decisão dele quando três examinadores de fora pretendem desautorar os professores do Colégio e a sua Congregação”.<sup>215</sup> Apoiando o colega, o professor Summer considerava, nas palavras do relator das atas, “que o Colégio vem se descurando muito da sua defesa, consentindo ser atacado constante e injustamente pelos jornais”.<sup>216</sup>

Em face do “dilema” de acatar as decisões do Conselho Nacional de Educação para o prosseguimento do concurso de Química, a Congregação instituiu Comissão para estudar o assunto. O relator da Comissão, Pedro do Couto, entendeu que não seria possível dar prosseguimento ao concurso, recorrendo ao Ministro da Educação, a fim de não permitir que a Congregação fosse “desrespeitada” e “perturbada naquilo que é de seu direito”.<sup>217</sup>

No concurso para a cátedra de Português, em 1936, as disputas entre Congregação e Governo pela direção do processo tornaram-se conflito explícito. O professor José Oiticica se recusou a integrar a Comissão examinadora

por ter verificado, no decorrer do concurso de química, a posição humilhante a que o atual sistema de concurso reduz os professores do Colégio Pedro II e toda a Congregação. Os professores eleitos pela Congregação vêm-se impotentes contra qualquer possível conluio de três examinadores estranhos impostos pelo Conselho Superior de Ensino e à Congregação, nesse caso, nada mais cumpre fazer que homologar o aviltamento desses professores

---

<sup>213</sup> Idem, 1[9]/05/1936.

<sup>214</sup> Idem, 02/05/1936.

<sup>215</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>216</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>217</sup> Idem, 1[9]/05/1936.

caso haja corrido sem falhas o processo do concurso. (...) Não desisto de examinar, mas recuso-me a fazê-lo em condições humilhantes.<sup>218</sup>

Além da recusa, o professor José Oiticica convocou a Congregação, “zelosa da sua autonomia”, a protestar, junto com ele, na reivindicação de dois direitos para Congregação, quais sejam, “o de escolher os examinadores estranhos e o de julgar, em última instância, da justiça ou injustiça das decisões”. Concluía que, caso a Congregação o apoiasse em sua decisão de não participar da Comissão examinadora, não seria nomeado nenhum substituto ao seu lugar na Comissão e “solidária comigo, enviará ao Senhor Ministro ou a quem de direito uma representação de formal repúdio ao regime vigente dos concursos”.<sup>219</sup>

Em seguida, Raja Gabaglia, Presidente da Congregação, lembrava ao professorado que o concurso já estava em andamento e que o Conselho Nacional de Educação “não impõe coisa alguma ao Colégio, desde que ele (sic) Conselho exerce um direito que se acha determinado em texto legal”.<sup>220</sup> Vários professores tomaram parte na discussão, alegando que o professor José Oiticica era obrigado a participar da Comissão examinadora, devido às competências do corpo docente, estabelecidas no Regimento Interno do Colégio, enquanto outros defendiam que não, concordando com o direito do professor não participar. A sessão foi suspensa porque teve seu tempo esgotado.

Notamos que a participação nas comissões examinadoras de membros alheios à Congregação, nomeados pelo Conselho Nacional de Educação, acabavam por retirar a condução da realização dos concursos do seio da Congregação. Se limitada à participação de membros da Congregação, os conflitos já estavam presentes, a questão agora ultrapassava estes limites, e colocava-se na resistência de membros da Congregação a ter ampliada a gerência estatal na realização dos concursos. Observamos, também, que nas disputas sobre a seleção de professores havia, por parte da Congregação, uma preocupação em manter o *status* de legitimidade do desempenho da seleção pelos professores catedráticos do Colégio.

Na sessão seguinte, foram aprovadas pela Congregação as conclusões do professor George Summer acerca da postura assumida pelo professor José Oiticica, de forma a “levar o fato ao conhecimento do Governo [escolha dos examinadores feita pelo Conselho Nacional de Educação e não pela Congregação], a fim de que ele acabe com essa restrição que vem atingindo o Colégio Pedro II”. O Professor José Oiticica aceitou o pedido da Congregação

---

<sup>218</sup> Idem, 09/06/1936.

<sup>219</sup> Idem, ibidem.

<sup>220</sup> Idem, ibidem.

para que permanecesse na Comissão examinadora, posto que a Congregação estava de acordo com os motivos que ele alegou para recusar participar da Comissão.<sup>221</sup> Contudo, apesar do apoio da Congregação ao protesto do professor José Oiticica, meses depois o Presidente da Congregação informava algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação, entre elas a indicação do professor Modesto Abreu, externo à Congregação, para fazer parte da Comissão julgadora do concurso de Português.<sup>222</sup>

As divergências, que o professor José Oiticica alegava ter testemunhado no concurso de Química, e que o impediam de aceitar participar do concurso de Português, continuaram mesmo após a ordem do Ministro da Educação sobre a retomada do concurso. Em resposta ao ofício dos membros da banca examinadora, indicados pelo CNE, que solicitavam à Congregação providências para o seguimento do concurso de Química, o professor Lafayette Pereira tomou parte, declarando, nas palavras do secretário relator das atas, que a “Congregação não quer colaborar numa obra em que três examinadores estranhos ao corpo docente congregado da casa querem fazer política, impondo adrede determinado candidato”. Os professores Pedro do Couto, Quintino do Valle e Antenor Nascentes consideraram “irritante” o ofício da banca examinadora. Após caloroso debate, a Congregação deliberava, por unanimidade de votos, “reafirmar a impossibilidade de completar a Comissão do concurso de Química, visto que nenhum professor do Colégio quis aceitar tal incumbência, pelos motivos expostos em moção anterior dirigida ao Sr. Ministro da Educação”.<sup>223</sup>

Esta é uma das atas que expressam a insatisfação da Congregação com a participação de examinadores estranhos ao corpo docente nos concursos para admissão ao Colégio Pedro II. Os impasses do concurso de Química se arrastaram por anos, em face da resistência da Congregação, mas também do Conselho Nacional de Educação em rever posições, mantendo-se na concorrência pela participação nos exames de seleção de professores.

Em 1937, Raja Gabaglia, Presidente da Congregação, após leitura do parecer do Conselho Nacional de Educação sobre o concurso de Química, apelava aos colegas “a fim de que possa ter um paradeiro essa aparência de conflito que se julga existir entre a Congregação e o Conselho”.<sup>224</sup> O concurso foi anulado, como insistiu a Congregação, e retomado em 1939.

No decurso dos anos de 1930, novos instrumentos normativos foram promulgados, dispondo sobre concursos para o magistério de ensino secundário. Foi restabelecida a

---

<sup>221</sup> Idem, 13/06/1936.

<sup>222</sup> Idem, 24/08/1936.

<sup>223</sup> Idem, 03/11/1936.

<sup>224</sup> Idem, 09/11/1937.

docência livre no Colégio Pedro II e as formas de sua admissão por concurso. Os docentes livres integravam o professorado da instituição, mas não eram considerados como membros do quadro efetivo, e deveriam ser os “substitutos imediatos dos catedráticos”, por motivo de faltas ou outros impedimentos, e ainda na regência de turmas excedentes, na impossibilidade dos catedráticos.<sup>225</sup> Este dispositivo normatizava também a realização das provas e julgamentos do concurso em sessões públicas, com exceção da realização da prova escrita, assim como estipulava os procedimentos de avaliação e apuração dos resultados.

É válido notar que essa legislação destinada a regulamentar os concursos para o magistério abrangia todos os estabelecimentos de ensino secundário, públicos e de iniciativa privada ou confessional. No entanto, não dispomos de fontes para avaliar o impacto dessas medidas junto ao magistério particular de ensino, enquanto o tema dos concursos é recorrente nas fontes do acervo histórico do Colégio Pedro II, o que nos possibilitou inseri-lo neste trabalho.

Em 1939, o Ministério da Educação expediu novas instruções para a realização de concursos para cargos de professor catedrático no Colégio Pedro II, fornecendo os meios de execução das disposições presentes na Reforma Francisco Campos de 1931.<sup>226</sup> Nessas Instruções eram prescritos todos os atos referentes aos concursos, desde a forma de proceder às inscrições de candidatos e os requisitos exigidos, a formação da Comissão julgadora, os modos de avaliação, os exames aplicados, a aferição de notas e médias, o julgamento e a classificação dos candidatos.

Assim, a realização de novo concurso para cadeira de Química, em 1940, ocorreu conforme as Instruções expedidas em 1939.<sup>227</sup> A redação das atas da Congregação, os livros utilizados para inscrição de candidatos aos concursos para professores<sup>228</sup> e os livros de registro dos atos dos concursos<sup>229</sup> permitem acompanhar o andamento dos concursos, realizados conforme as Instruções do MES, sempre referidas no registro de todas as etapas do concurso, desde a composição das bancas, divisão de tarefas, à votação dos pontos.

---

<sup>225</sup> BRASIL. Lei n. 444, de 04 de junho de 1937. Lei Básica dos Concursos para o Magistério Superior e Secundário. In: NÓBREGA, Vandick Londres. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. v. I, Rio de Janeiro, p. 184-185.

<sup>226</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Portaria n. 187, de 24 de junho de 1939. Instruções que deverão ser observadas nos processos de concurso para provimento dos cargos de professores catedráticos do Colégio Pedro II. In: NÓBREGA, Vandick Londres. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. v. I, Rio de Janeiro, p. 207-211.

<sup>227</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 18/10/1939-30/04/1940.

<sup>228</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Concursos para Professores do Colégio, 1925-1948.

<sup>229</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Registro dos Atos dos Concursos para Professores do Colégio Pedro II, Externato e Internato, 1940-1951.

Devido aos conflitos intra-estatais entre a Congregação do Colégio Pedro II e a participação, na composição das comissões julgadoras, de membros estranhos ao corpo docente, nomeados pela burocracia estatal, cabe notar que essas Instruções mantinham a eleição de três membros para a Comissão, escolhidos pelo Conselho Nacional de Educação, dentre os professores de outras instituições de ensino ou profissionais especializados de instituições técnicas ou científicas. Sendo a composição da Comissão de cinco membros, os dois membros eleitos pela Congregação seriam minoria quantitativa na condução dos atos referentes ao concurso.

Dessa forma, a intervenção da sociedade política na organização do estatuto profissional dos professores do Colégio Pedro II, retirou da Congregação da instituição a tutela que exercia sobre a seleção de seu quadro docente. Ademais, a sociedade política, via principalmente Ministério da Educação e DASP, expediu novas tabelas sobre a remuneração dos professores do quadro de funcionários do Colégio, completando um conjunto de ações, que, sob a análise que estamos sustentando neste trabalho, buscaram intervir na conformação da profissionalização da atividade docente no período.

Os embates na realização de concursos pra cátedras do Colégio Pedro II continuaram a ocorrer nos anos de 1940.<sup>230</sup> Era recorrente que, alguns professores catedráticos do Colégio que participavam das bancas examinadoras fossem acusados de intervenção nos processos de seleção em benefício ou prejuízo de candidatos. Os candidatos buscavam zelar pela legitimidade dos concursos. Por ocasião do concurso para a cadeira de História da Civilização, do Internato, um candidato solicitou a intervenção do Ministro da Educação, denunciando o modo pelo qual percebia a atuação do professor Antonio Raja Gabaglia na Comissão examinadora. Interessante notar que a atitude do Ministro da Educação foi de enviar à Congregação o ofício do candidato, para a mesma opinar sobre o assunto, o que resultou em diversas reuniões do corpo docente congregado.<sup>231</sup>

As informações presentes nas atas da Congregação sobre o andamento dos concursos, que nos permitem notar os diversos conflitos e formas de negociação entre a Congregação os demais órgãos da burocracia estatal envolvidos nos concursos, são complementados ainda por cartas depositadas no Arquivo Gustavo Capanema, enviadas por candidatos aos concursos de

---

<sup>230</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 22/04//1941.

<sup>231</sup> Idem, 22/04//1941-19/01/1942.

Química<sup>232</sup> e História da Civilização<sup>233</sup>, as quais mostram como também havia procura pela intervenção de órgãos externos à Congregação na solução de problemas, fosse impelidos por suspeição de influência de professores na condução dos resultados ou mesmo por decisões de outros órgãos da burocracia estatal na condução dos concursos.

O Conselho Nacional de Educação explicava à Congregação do Colégio Pedro II os impedimentos para continuação do concurso de História da Civilização, que foi retomado apenas em 1943, com a Banca Examinadora composta dos professores catedráticos – os mesmos anteriormente escolhidos – e com a participação de outros três integrantes externos ao Colégio.<sup>234</sup>

No transcorrer do concurso para as duas cadeiras vagas de História da Civilização, do Internato, verificamos novamente reclamações de professores catedráticos do Colégio Pedro II contra o modo como estavam sendo realizados os concursos.

Na sessão de julgamento do concurso de História da Civilização, na qual haveria a votação do parecer da Comissão Julgadora, o professor Enoch da Rocha Lima fez uma longa exposição de motivos, transcrita em atas, negando a aprovação do relatório. O professor declarou a “profunda estranheza” que lhe causava a vigência das Instruções baixadas pelo Ministro da Educação para realização dos concursos para cátedras do Colégio Pedro II, devido às impressões que o conteúdo das Instruções causavam às concepções do docente sobre “a função do professor, que, a nível do ensino secundário assume altas e complexas responsabilidades sociais”.<sup>235</sup>

Em seus aspectos gerais, a exposição de motivos do professor Enoch Lima abordava a definição do conceito de educação e da “verdadeira função do professor”. Baseado em extensas citações e considerações do pensamento educacional expresso por diversos autores, como E. Claparède, Kilpatrick, Fernando de Azevedo, Anatolio Hunatcharshy, John Dewey, o professor considerava que as Instruções expedidas pelo governo não estavam de acordo com o moderno pensamento educacional, posto que, na sua opinião, as Instruções “não mais satisfazem as condições primordiais para a verificação das legítimas qualidades de professor”. Defendendo a organização de todo sistema educativo em “bases científicas”, o professor

---

<sup>232</sup> FGV, CPDOC. Telegrama de Gildásio Amado ao Ministro Gustavo Capanema, 25/04/1940; Carta de Gildásio Amado ao Ministro Gustavo Capanema, 02/05/1940; Telegrama de Gildásio Amado ao Ministro Gustavo Capanema, 15/06/1940: GC g 1935.10.18.1, pasta II, r. 36.

<sup>233</sup> FGV, CPDOC. Carta de Antonio Figueira de Almeida Melo ao Ministro Gustavo Capanema. 28/[09]/1942: GC g 1935.10.18.1, pasta III, r. 36.

<sup>234</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 03/05/1943.

<sup>235</sup> Idem, 25/08/1943.

considerava as Instruções “falhas e ineficientes”, do ponto de vista didático e pedagógico, porque não exigiam dos candidatos provas específicas de Didática Geral e Especial, além de avaliá-los sob a égide da Psicologia, Biologia e Sociologia educacionais e sob as diretrizes da “moderna filosofia da educação”.<sup>236</sup>

O professor Enoch criticava a forma de avaliação estabelecida pelas Instruções,<sup>237</sup> por meio de provas e títulos e, no caso específico do concurso em apreço, questionava o trabalho da Comissão examinadora em atribuir nota inferior a um candidato, portador do diploma da Faculdade Nacional de Filosofia, em comparação com a nota recebida por um outro candidato, que não tinha o título. Argumentava ainda que essa avaliação da banca examinadora não estava de acordo com as prescrições expedidas em parecer, daquele mesmo ano, pelo Presidente do DASP, transcritas na exposição de motivos, quais sejam, “de dar uma preferência mais direta aos diplomados pelas Faculdades de Filosofia, a fim de valorizar-se cada vez mais a profissão e dar um estímulo às pessoas que desejam se dedicar ao magistério secundário, até agora desestimulados porque nenhuma medida direta ou objetiva veio em seu amparo”.<sup>238</sup>

Enoch Lima expôs à Congregação eventos que testemunhou na realização do concurso e contestou, com base em princípios da “pedagogia moderna”, as notas atribuídas aos candidatos pela Comissão examinadora. Reprovava, conforme sua observação, o pouco desempenho de candidatos nos domínios da Didática, enquanto exacerbavam em suas provas apenas erudição, o que o professor julgava não ser suficiente a um candidato ao magistério. Explicava que sua reprovação ao parecer da banca examinadora era uma conseqüência do “desajustamento” das Instruções para os concursos, em face “das modernas doutrinas sobre a função educativa”, posto que o parecer da Comissão representava “o desvirtuamento, senão o desconhecimento da mais nobre, da mais complexa e da mais espinhosa missão que um homem pode ter em sua pátria: a de ser professor; e ser professor, de acordo com os mais modernos conceitos da ciência da educação, é ser o mais alto construtor da nacionalidade”.<sup>239</sup> Sustentava que “aceitar indefinidamente o que está defeituoso” seria comportamento “incompatível com a função do educador”.<sup>240</sup> Sob sua ótica, cabia à Congregação, pela sua

---

<sup>236</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>237</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>238</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>239</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>240</sup> Idem, *ibidem*.



importância histórica, como corpo docente congregado do colégio padrão de ensino secundário no país, não mais aceitar a vigência das Instruções.

Detemos-nos na exposição de motivos do professor Enoch Lima menos pelo encantamento que faz o historiador ser capturado pelas fontes, do que para dar a conhecer a intensidade dos debates sobre o perfil do estatuto profissional do magistério. Ademais, Enoch Lima evidencia a menção do pensamento escolanovista nas discussões acerca da profissão docente no interior do Colégio Pedro II. A ênfase na tradição, na memória do Colégio como padrão, o prestígio conferido aos professores catedráticos, não obstruiu a circulação dos principais temas que mobilizavam o campo educacional. Os embates em torno da seleção dos professores para o Colégio Pedro II não ocorreram apenas pela manutenção da prerrogativa da Congregação na realização dos concursos, mas também no campo das concepções educacionais que informavam e disputavam o perfil profissional do magistério.

As repercussões das críticas do professor dividem opiniões na Congregação. Comentando a manifestação de Enoch Lima, o professor Nelson Romero justificava a aprovação do relatório, em respeito e confiança à Comissão julgadora, considerando que o professor deveria ter tomado parte durante o concurso, e não após sua conclusão, o que consubstanciava um insulto à Comissão examinadora.

O professor Ciro Farina também se manifestou pela votação do relatório, alegando que “boas ou más, as instruções são o que são, e não é este o local nem a oportunidade para atacá-las. Nesta hora, em vez de atacá-las o que nos cabe, é acatá-las”.<sup>241</sup> Mesmo procurando dispersar o debate, Ciro Farina rapidamente teceu críticas às concepções de Enoch Lima, sustentando que não se deveria impor, ao magistério de diversas disciplinas, um tipo único de professor, destinado a formar cidadãos, porque esta seria tarefa do professor de civismo, cabendo aos demais o ensino de matérias específicas, como História e Matemática.

Contudo, as críticas de Enoch Lima ao trabalho da Comissão encontraram respaldo no professor Gildásio Amado, que solicitou explicações sobre os critérios de aferição de notas utilizados no julgamento dos candidatos, no que foi seguido pelo professor Lafayette Pereira. A Congregação não aprovou a proposta, que implicaria, por parte dos professores catedráticos que integraram a Comissão, expor seus critérios. Raja Gabaglia chegou a declarar que não se sujeitaria a isto. A Congregação aprovou, então, proposta de ser disponibilizado para

---

<sup>241</sup> Idem, *ibidem*.

apreciação dos professores da Congregação os materiais decorrentes do concurso, incluindo as provas.<sup>242</sup>

Em função do ocorrido no julgamento do concurso de História da Civilização, o professor Nelson Romero recusou-se a participar da Comissão examinadora do concurso para provimento da cátedra de Latim e combateu duramente o ataque de Enoch Lima às Instruções. Posteriormente, por apelo de Enoch Lima e insistência dos demais professores, Nelson Romero reconsiderou sua participação.<sup>243</sup>

Apesar das diferentes concepções sobre a função do educador, que notamos entre as opiniões de Enoch Lima e Nelson Romero, é interessante notar que este professor também saiu em defesa da Congregação para nomeação dos examinadores dos concursos. Nelson Romero apresentou proposta, aprovada pela Congregação, de nomear uma Comissão de Professores para advogar, junto ao Ministro da Educação, que fosse concedido à Congregação nomear os examinadores para os concursos que se realizassem no Colégio Pedro II, argumentando, nas palavras do relator das atas: “não pode a casa suportar as demoras na realização dos concursos, conforme vem acontecendo, pelo fato de aguardar a constituição das mesmas comissões pelo Conselho Nacional de Educação”. De acordo com essa proposta, a Congregação designou Comissão para tratar do assunto.<sup>244</sup>

Outro aspecto do conjunto das políticas públicas de profissionalização do magistério de ensino secundário, que repercutiria na realização de concursos para cátedras no Colégio Pedro II, foi a criação da Faculdade Nacional de Filosofia. Enquanto instituição específica para formação do professor do ensino secundário, a apresentação, pelos candidatos, de diplomas da instituição tornou-se novo critério avaliativo dos concursos. Além do parecer do DASP, citado pelo professor Enoch Lima, de claro incentivo a ser dada preferência aos diplomados pela Instituição, o tema foi retomado por proposta da Congregação, solicitando ao Ministro da Educação a prorrogação, até 1945, do prazo para conclusão do concurso de Latim. Comentou-se, também, a impossibilidade de abertura de inscrições para concurso de Filosofia, visto que “diminuto ainda é o número de portadores de diplomas de licença, pois são de criação recente as Faculdades de Filosofia com a finalidade de preparar candidatos do magistério do ensino secundário”.<sup>245</sup>

---

<sup>242</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>243</sup> Idem, 03/09/1943.

<sup>244</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>245</sup> Idem, *ibidem*.

O último concurso, durante o Estado Novo, realizado no Colégio Pedro II, foi para a cátedra de Latim – realizado sob as mesmas Instruções de 1939 – e com recorrência de suspeição, por parte de candidatos, com relação a membros da Comissão Examinadora, ou críticas às Instruções ou à não observância das mesmas em alguns atos.<sup>246</sup>

Em 1945, a Congregação se organizou para enviar ao Presidente da República memorial acerca de “questões do ensino”. Nelson Romero apresentou o projeto em que Congregação aspirava ter tratamento igual ao dos catedráticos das escolas superiores. Constavam também normas relativas ao ensino do Colégio Pedro II, que “advoga a volta de atribuições que sempre lhe competiram”. Porém, a decisão sobre estas sugestões foi adiada.<sup>247</sup> Os professores receberam apoio do general Mendes de Moraes, que se ofereceu para encaminhar aos poderes competentes o memorial que os membros da Congregação desejavam endereçar ao Presidente Vargas.<sup>248</sup>

Com o fim institucional do regime, em 1945, notamos nas atas a ação imediata da Congregação de expor ao novo Governo e ao novo Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha, a satisfação pela mudança política do regime. Ainda em dezembro de 1945, a Congregação encaminhou ao Ministro da Educação o resumo das sugestões sobre os vários assuntos “que envolvem os interesses do Colégio, tais como as instruções para os concursos”,<sup>249</sup> e designou Haroldo Lisboa, Mello e Souza e Gildásio Amado para, em Comissão, organizarem novas Instruções para os concursos de professores catedráticos.<sup>250</sup>

Em diversas sessões, a Congregação trabalhou no subprojeto das Instruções para Concursos, e verificamos a ampla participação dos professores na apreciação do subprojeto da Comissão, com emendas, sugestões e apresentação de substitutivo.<sup>251</sup> Poucos meses depois de votada a aprovação do projeto de novas Instruções na Congregação, o Conselho Nacional de Educação se pronunciou sobre o subprojeto encaminhado e incumbiu a Congregação de elaborar novo Regimento Interno, para o que a Congregação designou Comissão de professores e os diretores do Colégio Pedro II.<sup>252</sup>

A elaboração de novo Regimento para o Colégio foi uma solicitação constante da Congregação durante o governo de Getúlio Vargas. Isso porque, à medida que ia sendo

---

<sup>246</sup> Idem, 14/09/1945-24/09/1945.

<sup>247</sup> Idem, 17/08/1945.

<sup>248</sup> Idem, 05/10/1945.

<sup>249</sup> Idem, 17/12/1945.

<sup>250</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>251</sup> Idem, 21/01/1946; 23/01/1946; 25/01/1946.

<sup>252</sup> Idem, 27/05/1946.

expedida legislação pertinente às Reformas do Ensino, o Regimento do Colégio, elaborado em 1927, tornava-se defasado. Só continuavam vigentes os dispositivos que não colidiam com a legislação em vigor. A organização dos programas de ensino e a composição das bancas examinadoras dos concursos eram competências da Congregação estabelecidas no Regimento que se tornaram obsoletas nos anos de 1930 e 1940. Neste sentido, rever o Regimento seria uma maneira da Congregação reagir e se proteger da “perda de prerrogativas” que ocorria, consoante a crescente intervenção dos órgãos da burocracia estatal, sobretudo CNE, MES e DASP. Contudo, mesmo com a solicitação atendida em 1946, o novo Regimento Interno só seria aprovado em 1953.<sup>253</sup>

### Professores contratados: o magistério entre a oferta e a demanda por ensino secundário

Num primeiro momento, a Reforma Francisco Campos, de 1931, determinou a composição do corpo docente do Colégio Pedro II por professores “catedráticos” e “auxiliares de ensino”, devendo o cargo de professor ser provido por concurso.<sup>254</sup> No ano seguinte, o instrumento normativo que instituía os dispositivos de consolidação da Reforma do ensino secundário previam a existência do cargo de “professor contratado”, incumbido da orientação e fiscalização do ensino de Línguas Vivas, mediante contrato firmado com o Ministério da Educação e Saúde Pública, devendo o respectivo contrato, ser proposto pelo diretor da secção do Colégio Pedro II à qual o professor prestaria serviços.<sup>255</sup>

O reconhecimento da legislação em manter, na composição do professorado, os professores admitidos na forma de contrato, sem obrigatoriedade de concurso para provimento de cargos, revela a necessidade deste tipo de funcionário para o atendimento do aumento do número de matrículas no Colégio Pedro II.

A afluência crescente de novos alunos foi atestada tanto pelos Relatórios “secretos” enviados ao Ministério da Educação nas décadas de 1930 e 1940, quanto por dados sobre matrículas anuais fornecidos pelos diretores do Colégio. Escragnolle Doria (1997), professor

---

<sup>253</sup> BRASIL. Decreto-Lei n.34.742, de 2 de dezembro de 1953, Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/01/2008.

<sup>254</sup> BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. “Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

<sup>255</sup> BRASIL. Decreto-lei n. 2.1241, de 4 de abril de 1932 “Última Lei do Ensino Secundário. Novos Programas organizados pelo Departamento Nacional do Ensino para admissão à 1ª série do curso secundário. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 08/10/2007.

catedrático do Colégio, registrou, em sua obra memorialista produzida por ocasião do centenário de fundação do Colégio Pedro II, o aumento anual do número de matrículas no Colégio na década de 1930. Informava que em 1929, cerca de 700 alunos freqüentavam a seção Externato do Colégio Pedro II. Em 1933, já organizado em três turnos de aula, o Externato abrigava 2000 alunos distribuídos em 37 turmas (idem, p.255). Informava, ainda, sobre as constantes reformas por que passavam as seções do Colégio, a fim de atender a um número sempre maior de alunos aprovados nos exames de admissão.

Durante a pesquisa no acervo do Arquivo Privado de Gustavo Capanema assim como na bibliografia pertinente encontramos dados quantitativos acerca da expansão do ensino secundário, tanto do número de matrículas no ensino privado e no Colégio Pedro II, quanto do número do corpo docente. Contudo, o cruzamento das informações apresentou divergências, por vezes bastante díspares. Assim, o quadro abaixo demonstra a organização e confrontação de algumas dessas fontes e mais do que precisar números, serve apenas para esboçar a ordem de grandeza do número de matrículas.

Relatório do Diretor Raja Gabaglia – 1940				Notas no Arquivo Gustavo Capanema	
Ano	Sexo Masc.	Sexo Femi.	Total	Externato	Internato
1930	828	144	972	-	-
1931	995	195	1190	1190	327
1932	1164	293	1457	1457	421
1933	1277	398	1675	1675	490
1934	1723	535	2258	2258	472
1935	1491	588	2079	2079	463
1936	1692	621	2313	2313	457
1937	1857	639	2496	2496	404
1938	1936	625	<b>2561</b>	<b>1814</b>	438
1939	1998	619	<b>2617</b>	<b>2563</b>	413
1940	1820	574	<b>2394</b>	<b>2474</b>	447
1941	-	-	-	2709	451
1942	-	-	-	3443	655
1943	-	-	-	3474	609
1944	-	-	-	<b>3411</b>	<b>607</b>
1945	-	-	-	2896	660

Quadro 6. Matrículas no Colégio Pedro II.  
 Fonte: FGV, CPDOC, GC g 1935.10.18/1, r. 36.

Como podemos observar na tabela acima, os números informados para os anos de 1938, 1939 e 1940 diferem quanto ao total do número de matrículas. Para o ano de 1944, dispomos de informações prestadas por ambas seções do Colégio Pedro II que também divergem dos dados acima. Para o Externato, é informado o total de 3.239 matrículas,

enquanto para o Internato, 703 alunos.<sup>256</sup> Ademais, cabe considerar, para o aumento de matrículas no Colégio Pedro II, além da criação do turno noturno no Externato em 1933, a incorporação ao Colégio do Colégio Universitário e a instalação no internato do semi-internato e do Curso Colegial.<sup>257</sup>

Por outro lado, a expansão do ensino privado no nível médio nas décadas 1930 e 1940 não deve ser explicada somente pelo crescimento da demanda, como consequência da urbanização e industrialização do país, mas também pelo aumento da oferta de estabelecimentos de ensino privado, fomentada, a partir da Reforma Francisco Campos, pela política de equiparação das escolas privadas pela inspeção do ensino. A política de equiparações que favoreceu a expansão do ensino privado foi complementada pela posição governamental de não investir na expansão e manutenção da rede pública de ensino (ROCHA, 2000, p.118).

Isso concorre para compreender a afluência de matrículas no Colégio Pedro II, para além do prestígio da instituição como colégio padrão, mas como resultado, também, em face da ausência de investimento público, de ser uma das poucas opções a que podiam recorrer os segmentos populares que não tinham condições de arcar com os custos do ensino privado. Desta forma, embora os critérios de qualificação e habilitação profissional favorecessem a admissão ao Colégio de professores que formassem um quadro efetivo e habilitado por concurso, a realidade escolar demandava o contrato de professores temporários, destinados a lecionar nas turmas suplementares, ou seja, turmas que haviam sido formadas por matrículas excedentes à capacidade do quadro efetivo de professores.

Contratados, extranumerários ou suplementares, várias foram as denominações dos professores que não integravam o quadro efetivo do professorado do Colégio. Distinguiam-se do “magistério oficial” da instituição por não possuírem estabilidade no cargo, que era conferida apenas aos professores selecionados por concurso. No entanto, em face do aumento do número de matrículas no Colégio, a demanda por professores, para lecionar nas turmas que excediam à jornada de trabalho e ao número de professores efetivos foi crescente no período. Daí a importância crescente desses professores, selecionados sob formas muito menos demoradas do que implicariam os concursos para cátedras.

---

<sup>256</sup> FGV, CPDOC. Matrículas no Externato em 1944, informadas ao Ministro Gustavo Capanema pelo diretor Raja Gabaglia; Matrículas no Internato em 1944, informadas ao Ministro Gustavo Capanema pelo secretário Sylvio Braga, 26/08/1944: GC g 1935.10.18/1, r. 36.

<sup>257</sup> FGV, CPDOC. Relatório de Raja Gabaglia, diretor do externato, enviado ao Ministro Gustavo Capanema sobre o período de 1930-1940, 04/11/1940: GC g 1935.10.18/1, r. 36.

O grande número de professores de turmas suplementares é sintomático das repercussões do aumento do número de matrículas no Colégio Pedro II. A contratação deste grande contingente de funcionários ocupou o Ministério da Educação e Saúde em iniciativas para redefinir e padronizar os critérios de contratação e retirar a autonomia que o diretor do Colégio possuía de indicar os professores a serem contratados. Constam, no arquivo de Gustavo Capanema, documentos, desde 1937, submetendo ao Presidente Getúlio Vargas anteprojetos a respeito da admissão ao magistério para turmas suplementares no Colégio Pedro II.

O Ministro da Educação, Gustavo Capanema, na exposição de motivos que encaminhou ao Presidente Getúlio Vargas sobre projeto de lei, elaborado no Departamento Nacional de Educação, para contratação de professores para o Colégio Pedro II, julgava que a forma de admissão que vinha sendo praticada, por indicação dos diretores do Internato e Externato “não estava produzindo resultados satisfatórios”<sup>258</sup>, o que o levou a introduzir, na lei de organização do Ministério da Educação e Saúde, um dispositivo que submetia a contratação de pessoal para cargo no Ministério à nomeação pelo Presidente ou contrato do Ministro.

Ao comentar a lista de candidatos à regência das turmas suplementares encaminhada ao Ministro pelo diretor do Externato, Gustavo Capanema avaliava que “é uma lista imensa de pessoas cujo valor não posso apreciar. São professores admitidos anteriormente, sem outra finalidade senão o arbítrio do próprio diretor”.<sup>259</sup> Observava também que a situação desigual entre a remuneração desses professores provocou a intenção de regularizar a seleção e o regime de trabalho.

A aprovação do projeto apresentado por Capanema resultou em mudanças no processo de contratação de professores para as turmas suplementares. A admissão de professores contratados no Colégio Pedro II foi estendida a todas as disciplinas, em 1937, ainda que a legislação buscasse controlar as razões para abertura de vagas e os critérios exigidos para admissão de candidatos.<sup>260</sup>

Assim, seriam contratados professores para lecionar nas turmas que excedessem a capacidade de trabalho dos professores do quadro efetivo do Colégio Pedro II. Ou seja,

---

<sup>258</sup> FGV, CPDOC. Exposição de Motivos de Gustavo Capanema a Getúlio Vargas a respeito de anteprojeto sobre admissão de professores de turmas suplementares do Colégio Pedro II, 03/1937: GC g 1935.10.18/1, r. 36.

<sup>259</sup> Idem.

<sup>260</sup> BRASIL. Decreto n. 1.555 de 7 de abril de 1937. “Regula a admissão de professores contratados no Colégio Pedro II e dá outras providências”. Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 08/10/2007.

somente após a distribuição das turmas entre os professores catedráticos e os docentes livres, e verificada a existência de turmas sem regência, é que o diretor de cada secção do Colégio Pedro II poderia abrir inscrição por edital para contrato de professores para o ano letivo.

Destacamos a exigência, aos candidatos, de comprovação do exercício do magistério, com indicação do tempo de serviço e inscrição no Registro Provisório de professor no Departamento Nacional de Educação, para o ensino da respectiva disciplina. Vemos aqui a complementaridade de medidas que subsidiaram novos aspectos do magistério como campo profissional específico de um grupo.

A responsabilidade por verificar as informações prestadas pelos candidatos e a classificação dos mesmos ficaria a cargo de uma Comissão composta pelos diretores do Externato e do Internato do Colégio e por professores catedráticos. No entanto, a convocação dos candidatos selecionados caberia ao Ministério da Educação e Saúde, que receberia as listagens com os resultados e faria as designações “segundo as necessidades do ensino, e na ordem da classificação, para cada disciplina”.<sup>261</sup>

Pelas atas da Congregação, é possível conhecer o trabalho dos professores catedráticos em elaborar as Instruções para a seleção dos professores contratados, em face da nova legislação. Vários professores tomaram parte na discussão de anteprojeto e emendas referentes ao tema. Nesse caso, observamos que a Congregação complementava os instrumentos normativos, no que lhe competia, para realização das contratações temporárias de professores.<sup>262</sup>

Em 1940, pelo Decreto-lei 2.075,<sup>263</sup> o Ministério da Educação e Saúde chegaria a uma nova regulamentação sobre a regência das turmas suplementares nos estabelecimentos federais de ensino secundário e de ensino superior. Foram estabelecidos novos procedimentos para seleção de professores “extranumerários”.

O exame do decreto permite apreender a ação governamental buscando reger a organização profissional da categoria. Dispôs principalmente acerca de aspectos da habilitação dos professores ao exercício do ofício de magistério no Colégio Pedro II, da jornada diária e semanal de aulas e sobre a remuneração pelo trabalho. Pode-se estabelecer, nesta análise, um ponto de aproximação com a observação do professor António Nóvoa

---

<sup>261</sup> Idem.

<sup>262</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 19/03/1938 a 22/06/1938.

<sup>263</sup> BRASIL. Decreto-Lei n. 2.075 de 8 de março de 1940, “Dispõe sobre a regência das turmas suplementares nos estabelecimentos federais de ensino superior e secundário e dá outras providências”, Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.



(1991) de que a profissionalização não se produz de forma endógena. É o Estado que procura determinar um corpo específico de normas e saberes como critério de habilitação ao exercício do magistério. No entanto o *Estado* não se trata de um “ente” que atua homogeneamente sobre a questão, mas sim, que corresponde a uma correlação de forças distintas que atuam no processo de profissionalização.

Os alunos excedentes seriam lotados em turmas suplementares, regidas pelos catedráticos, mediante autorização do Ministro da Educação, respeitando a jornada de 12 aulas por semana e sem exceder quatro aulas por dia. Na ausência de professores catedráticos disponíveis para todas as turmas, as excedentes poderiam ser regidas por professores auxiliares, mantidos como extranumerários, contratados pelo período de um ano.

Esses auxiliares deveriam ser selecionados entre os docentes livres da disciplina e na impossibilidade desses, podiam ser admitidos professores submetidos à prova de habilitação. O trabalho desses professores deveria ser coordenado, orientado e fiscalizado pelo professor catedrático da disciplina. A nova legislação estabelecia critérios e valores para a remuneração dos professores catedráticos e dos auxiliares, determinando descontos por faltas.

Os trabalhos concernentes a exames seriam considerados obrigação normal dos professores catedráticos e dos auxiliares, sem remuneração especial, até o limite de quatro horas diárias. Excedido este limite, aos professores catedráticos e aos professores auxiliares deveriam ser abonadas gratificações por serviço extraordinário.<sup>264</sup>

Este decreto é exemplar do processo de “funcionarização” dos docentes do Colégio Pedro II, pela mediação do Estado na organização do estatuto profissional do professorado. Além de dispor sobre a seleção dos professores extranumerários, instituía normas para a divisão do trabalho docente entre o professorado do Colégio e dispunha sobre jornadas de trabalho e remuneração.

Interessante notar que os professores catedráticos não se ocuparam apenas das mudanças imprimidas pelo governo ao processo de seleção dos professores do quadro efetivo do Colégio Pedro II. As sessões da Congregação também se ocuparam das mudanças introduzidas nas formas de recrutamento dos professores extranumerários, ou seja, que não pertenciam ao “magistério oficial”.

Em 1939, um novo ator passou a integrar as disputas acerca da seleção e recrutamento do magistério do ensino público. O Departamento Administrativo do Serviço Público

---

<sup>264</sup> Idem.

(DASP), criado em 1939, tinha como objetivo organizar as repartições e departamentos da administração pública, com base nos princípios da racionalização financeira e administrativa do trabalho. Entre suas competências, destacamos a de selecionar os candidatos aos cargos públicos federais, excetuados os das Secretarias da Câmara dos Deputados e do Conselho Federal e os cargos do magistério e da magistratura.<sup>265</sup>

No entanto, a Divisão de Seleção do DASP fez uma consulta ao INEP sobre a compreensão do termo *magistério*, a fim de delimitar exatamente de que cargos de magistério estava isenta de competência sobre o processo de recrutamento.<sup>266</sup> Lourenço Filho propôs uma apreciação do termo em seu sentido geral e na legislação vigente. No uso mais comum do termo, *magistério* designava tanto o ofício de professor quanto o conjunto daqueles que o exerciam. Lembrava, ainda, uma terceira significação do termo, muito curiosa, em que magistério referia-se a um composto químico “a que se atribuíam outrora, propriedades milagrosas”,<sup>267</sup> definição que nos remete aos significados do magistério como apostolado, examinado na primeira parte deste trabalho...A propósito, as mesmas definições permanecem, atualmente, nos dicionários.

Os termos *professorado* e *magistério* tinham o mesmo significado e designavam docentes de todos os níveis e ramos de ensino no Brasil, fosse para o exercício do magistério oficial ou particular, como Lourenço Filho depreendia da legislação desde a Reforma Francisco Campos, em 1931.

Não constam, nos textos normativos, uma definição ou delimitação perfeitamente clara dos cargos do magistério oficial, mas em parecer do Conselho Nacional de Educação, de 1935, situava-se o magistério oficial como constituído pelos docentes de institutos mantidos pelo poder público e com estabilidade no cargo inerente à suas funções.<sup>268</sup>

Ao tomar esta definição como válida, o termo *magistério*, no decreto de criação do DASP, seria referente apenas aos professores dos institutos públicos de ensino que gozavam de estabilidade no cargo. Aplicando esta definição ao Colégio Pedro II, por exemplo, Lourenço Filho concluiu que apenas os professores catedráticos constituíam o “magistério oficial”, o professorado do Colégio, enquanto examinava como relativa a estabilidade dos

---

<sup>265</sup> BRASIL. Decreto-Lei n. 579 de 30 de julho de 1939 “Organiza o Departamento Administrativo do Serviço Público, reorganiza as Comissões de Eficiência dos Ministérios e dá outras providências”, Disponível em: [www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon). Acessado em: 10/07/2007.

<sup>266</sup> FGV, CPDOC. Lourenço Filho submete a apreciação de Gustavo Capanema a resposta à consulta feita pelo DASP sobre a conceituação do termo magistério. 18/10/1939: GC g 1937.07.13, r. 48.

<sup>267</sup> Idem, p.1.

<sup>268</sup> Idem, pp. 2-5.

docentes livres, que seria mais um título aferido por concurso do que um cargo, conforme deliberação do Conselho Nacional de Educação.

Como das competências do DASP estavam excluídas a seleção do “magistério oficial”, Lourenço Filho concluiu que os professores contratados poderiam ser selecionados pelo DASP, pois não se enquadravam na definição de “magistério”, por não terem estabilidade no cargo, para efeito do que estabeleceu o Conselho Nacional de Educação.

Assim, seriam excluídas da competência do DASP, para seleção, apenas os professores catedráticos e docentes livres dos institutos públicos de ensino, podendo dispor sobre a seleção dos professores contratados. No entanto, Lourenço Filho questionava, referindo-se ao trabalho de seleção dos auxiliares do ensino (docentes livres e professores contratados), realizado pelas congregações dos institutos públicos, atividade decorrente de suas “altas responsabilidades de orientação e organização didática”, se haveria “sensíveis vantagens” em retirar das congregações a escolha dos auxiliares do ensino, passando a função a ser exercida pelo DASP.

Lourenço Filho sugeriu ao diretor da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento do DASP, Murilo Braga, que apenas após estudo da questão pelos órgãos do Ministério da Educação – estudo que deveria ser realizado “não apenas do ponto de vista da legislação – mas do ponto de vista dos processos de seleção” e ouvido o Conselho Nacional de Educação, é que deveria ser deliberado pela “conveniência ou não de alterar-se a praxe até agora adotada”.<sup>269</sup> Pelas Atas da Congregação do Colégio Pedro II, sabemos que o DASP julgou pertinente mudar a praxe e exercer o processo de seleção dos professores contratados, o que provocou a reação da Congregação pela perda desta prerrogativa.

Em 1940, os professores congregados deliberaram designar Comissão para tratar de programa que deveria ser enviado às autoridades competentes quanto ao futuro recrutamento dos professores suplementares, tendo em vista a decisão do DASP, quando tratou da uniformidade dos horários e remunerações nas escolas superiores e no Colégio Pedro II. O Presidente da Congregação, Raja Gabaglia afirmava, segundo palavras do relator das Atas, “que se trata de poderoso assunto de caráter técnico o qual, na sua opinião, não pode fugir do prévio exame do Corpo Congregado do mesmo Colégio”.<sup>270</sup>

Em 1944 o tema ressurgiu devido à aprovação, pelo governo, de exposição de motivos do DASP sobre o sistema de recrutamento de professores extranumerários para o Colégio,

---

<sup>269</sup> Idem, p.11.

<sup>270</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 10/08/1940.

“passando aquela atribuição que pertencia, até então ao Colégio, para a Divisão de Seleção do DASP, procedendo-se, portanto, do mesmo modo porque se recrutam os funcionários burocratas”, como avaliou o Presidente da Congregação.<sup>271</sup>

Os professores debateram o assunto, afirmando alguns que a exposição aprovada colidia com disposições dos Estatutos dos Funcionários Públicos. Nova Comissão foi designada para estudar o assunto e propôs moção a ser enviada “em forma de apelo” ao Ministro [da Educação], “a fim de que não sejam transferidas para outros órgãos administrativos a realização de concursos para provimento da função de magistério no Colégio Pedro II”.<sup>272</sup>

Na discussão sobre a moção, o Presidente da Congregação informava que, se a mesma desse andamento à moção, ele a encaminharia “com os termos mais respeitosos às autoridades competentes, entendendo-se que a Congregação terá também de se dirigir ao insigne senhor Presidente da República”.<sup>273</sup> A moção foi aprovada e constituíram a Comissão, encarregada de levar o documento ao Ministro da Educação e ao Presidente do DASP, os professores Raja Gabaglia, Clóvis Monteiro, Euclides Roxo, Mello e Souza e Roberto Acioli. Deliberou-se, também, por só dar publicidade à moção após autorização do Ministro. O professor Nelson Romero declarou apoio à Congregação, mas ponderava que a moção deveria ser publicada, após entrega ao Ministro e a Presidente do DASP, “porquanto se trata de uma questão impessoal, conforme desejam todos os professores do corpo docente congregado”.<sup>274</sup>

Comprendemos que o cuidado da Congregação no direcionamento do assunto junto ao Governo, a fim de evitar confrontos diretos, é sintomático, em pleno Estado Novo, da existência de relações conturbadas, entre a Congregação e o Governo, sobretudo quando se tratava do recrutamento de professores para o Colégio.

Após o fim do Estado Novo, observamos a Congregação envolvida na luta pela retomada, junto ao novo governo, das prerrogativas que julgava ter perdido no regime anterior. A Congregação apoiou a solicitação dos professores extranumerários mensalistas, junto ao Ministério da Educação, de se tornarem efetivos. O professor Vandick da Nóbrega apresentou emenda sobre o assunto, sugerindo que fossem efetivados os professores com

---

<sup>271</sup> Idem, 29/03/1944.

<sup>272</sup> Idem, ibidem.

<sup>273</sup> Idem, 10/04/1944.

<sup>274</sup> Idem, ibidem.

cinco anos de magistério no Colégio, ficando os demais sujeitos a provas de habilitação, caso desejassem ser efetivados.<sup>275</sup>

Por optarmos de não fixar o limite do exame das atas da Congregação ao fim institucional do regime do Estado Novo, ficamos conhecendo a reação da Congregação, que se organizou imediatamente pela retomada das “prerrogativas” que julgou ter perdido nos anos anteriores. Ademais, esta postura metodológica é informada pela concepção de que a peridiozação do objeto de estudo é uma coordenada, que não é dada a priori, e se incorpora ao projeto de pesquisa como dimensão fundamental de questões teóricas. Enquanto coordenada, deve ser situada na medida em que permite ao pesquisador contemplar as interrogações que compõem seu objeto de estudo (NUNES, 2005, p.102).

De fato, “esticar” o exame das atas até 1946 possibilitou-nos verificar nossa hipótese, de que a atuação dos órgãos da burocracia estatal, junto ao Colégio padrão do ensino secundário, concorreu para transformações referentes ao estatuto profissional do professorado naquela instituição. Essas transformações se caracterizaram pela maior gerência dos novos órgãos da burocracia estatal nos processos de seleção e recrutamento do quadro de professores, com proporcional perda, por parte da Congregação, da direção deste processo. Por meio deste processo, os órgãos do governo atuaram no estatuto profissional de professores catedráticos e extranumerários.

A composição das bancas examinadoras para os concursos de provimento de cátedras no Colégio Pedro II, formadas por maioria de examinadores externos à Congregação e indicados pelo Conselho Nacional de Educação, assim como a crescente participação do Ministério da Educação e Saúde, e depois do DASP, na seleção dos professores extranumerários, são faces da história da profissionalização da atividade docente no Colégio Pedro II, assim como a resistência imposta pela Congregação. Todas estas forças concorreram neste processo.

Buscamos, também, apontar a influência das medidas destinadas à profissionalização da atividade docente, apresentadas na primeira parte deste trabalho, como a criação do Registro de Professores e a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, instituindo-se como critérios a serem verificados para admissão de candidatos ao magistério do Colégio Pedro II.

Ao tentar expor os principais aspectos dos processos de seleção dos professores do Colégio Pedro II, fosse por concurso ou contratos temporários de trabalho, nos deparamos

---

<sup>275</sup> Idem, 23 /01/1946; 25/01/1946 ;05/07/1946.

com confrontos intra-estatais sobre a profissionalização docente, porque estamos entendendo tanto a Congregação quanto o Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação e o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), como representantes da sociedade política. Portanto, mesmo sob o autoritarismo do Estado Novo, a sociedade política não correspondeu a conjunto monolítico de decisão, embora o poder executivo fosse decisório em última instância. Ademais, esses agentes estavam também em interação com os interesses e concepções de setores da sociedade civil.

Consideramos que o estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação dos docentes foi fundamental no processo de estatização do ensino, a fim de assegurar o controle do Estado no recrutamento dos docentes. No Colégio Pedro II, durante o Estado Novo, ocorreu que a intervenção estatal, ao estabelecer procedimentos uniformes de seleção e designação dos docentes, buscou subordinar os professores à sua tutela e também lhes assegurou um novo estatuto sócio-profissional que causou transformações no processo de profissionalização da categoria.

### Entre catedráticos e professores contratados: nota sobre os docentes livres

Durante a pesquisa sobre o estatuto profissional do professorado do Colégio Pedro II, deparamo-nos com a denominação “docente livre”. Não iremos aqui inventariar a história deste termo, mas situá-lo na legislação vigente no período que estamos analisando.

A livre docência foi um regime estabelecido como um preparo para o exercício do magistério. Segundo parecer do Conselho Nacional de Educação, “a idéia foi estimular pela concorrência a atividade intelectual e o interesse pela causa do ensino”.<sup>276</sup>

Antes da Reforma Francisco Campos, os docentes livres do Colégio Pedro seriam escolhidos mediante concurso, pelo prazo de 10 anos, podendo ser renovado pela Congregação. Pela nova legislação, a ação da livre docência foi ampliada, “nivelando-a em certos aspectos à própria cátedra, assegurando-lhe maior eficiência e colaboração no desenvolvimento do ensino”.<sup>277</sup> Para isso, foi determinada a revisão do quadro de docentes livres, a cada cinco anos, “a fim de excluir aqueles que não houverem exercido atividade eficiente no ensino ou não tiverem publicado qualquer trabalho de valor doutrinário, de

<sup>276</sup> FGV, CPDOC. Parecer n.42/39 do Conselho Nacional de Educação. Citado por Lourenço Filho. Submete à apreciação de Gustavo Capanema a resposta à consulta feita pelo DASP sobre a conceituação do termo magistério, p.8, 18/10/1939: GC g 1937.07.13, r. 48.

<sup>277</sup> Idem,.

observação pessoal ou de pesquisas que os recomende à permanência nas funções docentes”.<sup>278</sup>

Os docentes livres não integravam o magistério oficial, composto apenas pelos professores catedráticos. Ademais, *docente livre* não era considerado nem função ou cargo, mas sim um título. Esta definição foi expressa no parecer do Consultor Geral da República, Aníbal Freire, por conta da reivindicação feita pelos docentes livres do Colégio Pedro II, em 1937 que, admitidos pelo regime anterior à reforma Francisco Campos, solicitaram, findo o prazo de dez anos em que exerciam o cargo, a renovação de permanência no Colégio Pedro II, conforme lhes concedia o regime sob o qual foram admitidos. A Congregação elegeu Comissão para tratar do assunto.<sup>279</sup> Os professores receberam parecer favorável do Consultor Geral da República, Aníbal Freire, e o governo aprovou a permanência deles no corpo de professores do Colégio.<sup>280</sup>

Ao informar sobre a resolução favorável à petição dos docentes livres, o Presidente da Congregação entendia que deveria fazê-lo por se tratar da “entrada de professores para o magistério efetivo do Colégio”.<sup>281</sup>

No entanto, a questão da entrada dos docentes livres para o quadro efetivo do Colégio Pedro II seria retomada em 1939, quando foi emitido novo parecer, pela Comissão de Legislação do Conselho Nacional de Educação, transcrito em ata da Congregação.<sup>282</sup>

Após a solução dada ao caso em 1939, o reitor da Universidade do Brasil encaminhou comentários ao CNE em que contestava o parecer que concordava com a argumentação dos docentes livres de terem direito à estabilidade no cargo. Baseando-se, também, na legislação sobre o caso, o reitor argumentava que “não sendo a docência livre um cargo público, mas apenas uma oportunidade legal oferecida aos que pretendam exercer o magistério, não parece razoável, senão nos casos previstos em lei, conferir a esse título um caráter de vitaliciedade independente da verificação da atividade didática e científica dos nela admitidos”.<sup>283</sup>

Apreciando a argumentação do reitor da Universidade do Brasil, a Comissão de Legislação concluiu eram procedentes suas contestações e que a petição dos docentes livres do Colégio Pedro II, apoiada pelo Consultor Geral da República, não encontrava respaldo na legislação, embora os docentes livres tivessem se apoiado nos textos legais para justificar sua

---

<sup>278</sup> Idem.

<sup>279</sup> NUDOM. Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação, 15/03/1937.

<sup>280</sup> Idem, 09/11/1937.

<sup>281</sup> Idem, 09/11/1937.

<sup>282</sup> Idem, 27/01/1939.

<sup>283</sup> Idem, *ibidem*.

causa.<sup>284</sup> Assim, o parecer da Comissão de Legislação ressaltava que a livre docência não deveria ser dotada de garantias de estabilidade, “senão nas condições de regularidade e eficácia na função, prevista em lei, e muito menos conferir-lhe o acesso automático ao posto superior”.<sup>285</sup>

Questionamos em que medida a seleção dos docente livres, mediante concurso, e sua maior permanência no Colégio, tornava-os mais próximos do estatuto profissional dos professores catedráticos, mais próximos das características do “quadro efetivo” do que do estatuto dos professores contratados por ano letivo e sem concursos. Assim como os professores catedráticos, os docentes livres foram isentos da inscrição no Registro de Professores do Ministério da Educação.

Embora, para os efeitos da legislação, apenas os professores catedráticos constituíam quadro efetivo do “magistério oficial”, por terem garantida estabilidade inerente às funções que exerciam, inferimos que, no interior da instituição, havia maiores aproximações entre os professores catedráticos e os docentes livres, constituindo os professores extranumerários a base da hierarquia profissional, no conjunto do professorado do Colégio. Esta consideração, que elaboramos a partir do cruzamento de fontes do Arquivo Gustavo Capanema e do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), precisa ainda ser colocada à prova de uma pesquisa aprofundada sobre a livre docência no Colégio Pedro II, que optamos por não realizar, por enquanto, em função das implicações de prazos e escassez de fontes. Porém, pela recorrência dos termos “livre docência” e “docente livre” nas fontes pesquisadas, nos possível situar minimamente este tipo de professor que, no Colégio Pedro II, situava-se entre os professores catedráticos e os professores contratados.

---

<sup>284</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>285</sup> FGV, CPDOC. Parecer n.42/39 do Conselho Nacional de Educação. Citado por Lourenço Filho submete à apreciação de Gustavo Capanema a resposta à consulta feita pelo DASP sobre a conceituação do termo magistério, p.8, 18/10/1939: GC g 1937.07.13, r. 48.



## CONCLUSÃO

Nesta dissertação buscamos identificar e analisar como estava organizada a profissão de magistério do ensino secundário nos anos de 1930 e 1940, por meio de políticas públicas destinadas à profissionalização do magistério ou que, mediatamente, repercutiam no estatuto profissional do magistério. Em função das diversas temáticas tratadas, organizamos as principais reflexões e conclusões sobre cada eixo de pesquisa no próprio corpo de cada seção. Constatamos que a importância conferida à educação, e principalmente ao ensino secundário naquele momento, teve repercussões sobre o estatuto profissional do magistério, posto que pretendeu-se integrar o professorado a um projeto de Estado que visava aumentar seu controle sobre a cultura, incluindo a educação escolar, para garantir as novas formas de dominação e direção da sociedade. Em face da organização das relações trabalhistas no país e de mudanças na organização do ensino secundário, o professorado também foi afetado na composição de seu estatuto econômico, na sua condição de trabalhador.

Sob o eixo “apostolado cívico” resgatamos as iniciativas consoantes à formação do professorado e ao exercício da docência. Enfocamos o processo de institucionalização da formação do professor de ensino secundário no curso superior, e da exigência da inscrição prévia no Registro de Professores do candidato ao exercício do magistério, mediante comprovação de algumas exigências. Entendemos a criação do Registro de Professores e da institucionalização da formação do professor como representativas da determinação do governo de instituir requisitos que demarcavam quem poderia, ou não, integrar o campo de atuação profissional do magistério. Estes dois aspectos, o Registro e a formação, instituíram um marco na história do magistério de ensino secundário, até então exercido por profissionais de diversas áreas, bacharéis, autodidatas. Ainda que não tenham transformado, por força de lei, a constituição do magistério, estas medidas passaram a definir um estatuto profissional específico. Este estatuto era informado pela organização do campo educacional no país, sobretudo desde a Primeira República, no qual foram recorrentes os debates sobre a importância da habilitação do magistério.

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

concessão do registro à habilitação dos professores em instituição própria à formação do professor de ensino secundário, também criada no mesmo momento. 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. Ademais, os Sindicatos de Professores se engajaram 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 à correlações de forças, nas quais participam, sob condições desiguais, diferentes setores sociais.

O modelo de formação para o professor secundário instituído na Faculdade Nacional de Filosofia, bastante influenciado pela organização que já havia na Faculdade de Educação da USP, caracterizou-se principalmente, por um 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. O esquema “3 + 1” foi o modelo de formação do professorado que prevaleceu, no embate de forças que se travou, nos anos de 1930, sobre concepções de magistério. O Ministro Gustavo Capanema empenhou-se, com o apoio dos setores católicos, na desmobilização do modelo de formação implantado na Universidade do Distrito Federal, por Anísio Teixeira, ícone do movimento escolanovista. Enquanto a UDF preconizava a formação de todos os professores no ensino superior, e valorizava o aprofundamento dos estudos de filosofia, sociologia, biologia e psicologia da educação para a formação científica do professor, a Faculdade Nacional de Filosofia minimizou o espaço para o estudo destes conhecimentos e preconizava a formação dos professores sob os auspícios do civismo e dos valores da doutrina católica. Identificamos, ainda, as funções políticas e sociais conferidas ao magistério de ensino secundário, de educar para a Pátria sob os valores da doutrina cristã, que inspiravam a organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

Portanto, no tocante à formação, 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 atuação profissional do magistério.

Identificamos as formas como se desdobraram essas frentes de profissionalização em face da correlação de forças entre os sujeitos, coletivamente organizados, que atuaram nesse processo. Assim, agências estatais, sindicatos de professores, setores católicos, escolanovistas, participaram ocupando posições diversas, com pesos diversos, na delimitação de um campo profissional que, em face dos requisitos para formação e exercício da docência, buscavam tornar o magistério de ensino secundário um campo específico de atuação de sujeitos “credenciados”.

Examinamos as Reformas do ensino secundário que ocorreram no período, 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, demandava-se professores de canto orfeônico, educação física. Aparentemente contraditória, a importância da educação moral e cívica foi tão abrangente que as reformas suprimiram esta disciplina do currículo, para que fosse então disseminada em todas as disciplinas e atividades escolares. Em face das diretrizes expressas nas reformas de ensino, principalmente no Estado Novo, a função do professor secundário foi explicitamente divulgada nos termos de educar a juventude para a Pátria.

Este perfil profissional, que denominamos “apostolado cívico”, correspondia ao projeto ideológico do grupo aliado a Vargas no poder. Concluímos 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 identidade com o sacerdócio, ao apostolado, mas também porque esta atuação se revitalizava nas alianças com o governo no pós-1930 e porque o civismo também se revestia de um caráter devocional, missionário, sacralizado.

Exatamente porque os grupos que detêm o poder de Estado não pairam sobre a sociedade, ao contrário, estão inseridos na mesma sociedade, não ocupam apenas posições na sociedade política, mas são afetados e afetam a sociedade civil, houve a permanência da concepção do professor como apóstolo, do magistério com o sacerdócio. 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 padrões de conduta, de 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.

Assim, a expressão “apostolado cívico”, utilizada por Getúlio Vargas quando dirigia-se aos professores do magistério de ensino secundário, representa o perfil da função política e social que se pretendia que o professorado exercesse, na educação da juventude. Enquanto “trabalhadores intelectuais”, os professores eram convocados a exercer sua função para disseminar o projeto de hegemonia dos grupos aliados a Vargas, que se consolidaram no poder com o Estado Novo.

Além de considerar que os debates sobre a profissionalização estavam em voga desde a Primeira República, constatamos que a abrangência das iniciativas governamentais não podia prescindir da adesão do magistério às suas intervenções no campo educacional. Por isto, a profissionalização do magistério integrou a pauta da agenda estatal na educação.

A profissionalização docente depende, ainda, de regulamentações que não dizem respeito apenas à organização do campo educacional, mas da definição de questões sobre o ingresso na carreira, o salário, os contratos de trabalho. São temáticas referentes ao estatuto econômico do professorado, à sua condição de trabalhador do ensino.

Identificamos importantes transformações no estatuto profissional do magistério no pós-1930 em função da expansão do ensino secundário, sobretudo do ensino privado. A Reforma Francisco Campos, ao instituir para o curso secundário a seriação de frequência obrigatória, reordenou os postos de trabalho dos professores, de aulas particulares e cursos preparatórios, para os cargos de docência nos ginásios e colégios. Esta mesma reforma iniciou uma nova política de validação dos certificados expedidos pelos estabelecimentos privados de ensino e, paralela à escassez de investimentos na expansão da educação pública, concorreu para a expansão do ensino privado.

Nesse contexto é que a regulamentação dos contratos de trabalho do magistério particular teve lugar nos anos de 1930 e 1940. 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 e postos de trabalho, estavam sendo regulamentados face à implantação da legislação trabalhista.

Apresentei o desenvolvimento deste processo por meio das estratégias de atuação dos atores organizados no Ministério da Educação, no Ministério do Trabalho, nos Sindicatos de Professores e nos Sindicatos de Empregadores. Na correlação de forças entre estes agentes foram definidas as regras para os contratos de trabalho, o registro dos contratos na carteira profissional e a definição de critérios para a remuneração do magistério particular.

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, porque as relações entre setores do governo e donos de estabelecimentos de ensino favoreceram o estabelecimento da remuneração de forma a não comprometer os lucros dos donos de estabelecimentos de ensino.

Nas relações desiguais entre capital e trabalho, a complexidade da questão da remuneração, central na definição da condição econômica do professor, atravessou os anos de 1930 e 1940, e perdurou nos anos de 1950.

No Colégio Pedro II, verifiquei a intervenção governamental no estatuto profissional dos docentes por meio de mudanças impressas ao processo de seleção dos professores catedráticos e dos professores contratados da instituição. O aprofundamento da função do governo enquanto empregador dos professores concorreu para a canalização desta função para órgãos do Ministério da Educação, com a conseqüente perda da primazia da congregação do Colégio na condução dos processos de seleção.

O estudo do magistério particular e do magistério do Colégio Pedro II permitiu conhecer nuances do magistério de ensino secundário, até porque nos pareceu que estas frações portavam estatutos profissionais diferenciados. Os professores do Colégio Pedro II, que também se diferenciavam entre catedráticos, contratados e docentes-livres, ocupavam posições sociais diferentes e possuíam estatuto econômico diferenciado dos professores do magistério particular.

O maior risco que assumimos, ao realizar este trabalho, parece-nos, foi o de pretender investigar diversos processos consoantes à profissionalização do magistério de ensino secundário. O desconhecimento de estudos sobre o magistério do ensino secundário neste período, além dos que aqui foram utilizados, também impediu a possibilidade de um diálogo mais intenso com a historiografia.

“Apostolado cívico” e “Trabalhadores do Ensino”, além de remeterem a organização da narrativa, são os eixos sob os quais tentamos reunir os aspectos mais relacionados entre si. 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? Ademais, se ao professorado do Colégio Pedro II, cabia cuidar para que a instituição fosse modelo para o ensino secundário, por que perderam as competências de organizar os programas de ensino e selecionar seu corpo docente? Reconhecemos que, ao fim do trabalho, faltou fôlego para refletir, comparativamente, sobre estas duas frentes de regulamentação. A formação do professor de ensino secundário, como foi pensada na década de 1940, ainda subsiste em muitas instituições do país, embora sejam atualmente conhecidos os limites dessa concepção na qualificação do professorado. O reconhecimento do estatuto profissional do magistério e de sua valorização, parece-nos ainda oscilar, tanto quando observamos os desiguais e insuficientes salários pagos ao magistério, face aos interesses financeiros do ensino privado e dos parques investimentos do setor público, tanto quanto pela perda do prestígio social do professorado.

# REFERÊNCIAS

## a) Acervos Documentais

\* **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**, Fundação Getúlio Vargas (FGV/CPDOC), Rio de Janeiro:

- Arquivo Pessoal de Gustavo Capanema, Arquivo Pessoal de Lourenço Filho; Arquivo Pessoal de Waldemar Falcão; Arquivo Pessoal de Getúlio Vargas.
- Base Accessus; (FGV/CPDOC); Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>;

\* **Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ)**, Fundo “Polícias Políticas no Rio de Janeiro”. Rio de Janeiro.

\* **Biblioteca Nacional**, Setor de Periódicos, Rio de Janeiro.

\* **Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM)**, Rio de Janeiro:

- Colégio Pedro II. *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio (1937-1938)*. Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.
- Colégio Pedro II. Anuário Vol. XI.(1939-1941), Rio de Janeiro: Oficina Alfa Gráfica, 1943.
- Colégio Pedro II. Anuário Vol. XIII.(1945-1946), Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1950.
- 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.
- Colégio Pedro II. Livros de Atas da Congregação (1929-1946).
- Colégio Pedro II, Concursos para Professores do Colégio, 1925-1948.
- Colégio Pedro II, Registro dos Atos dos Concursos para Professores do Colégio Pedro II, Externato e Internato, 1940-1951.
- Colégio Pedro II, Regimento Interno, 1927.
- BICUDO, Joaquim de Campos. *O Ensino Secundário no Brasil e sua atual legislação*. São Paulo, 1942.

- NÓBREGA, Vandick Londres da. Enciclopédia da Legislação do Ensino. Vol .1. Rio de Janeiro, 1952.

\* **Sistema de Informações do Congresso Nacional (SICON):**

<http://www6.senado.gov.br/sicon/PreparaPesquisa.action>; Neste site foi pesquisada legislação pertinente ao assunto.

## **b) Reprodução Fotográfica**

FGV, CPDOC. Base Acesso – Arquivo Privado Gustavo Capanema, Rio de Janeiro.

NUDOM. Colégio Pedro II. *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio (1937-1938)*. Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.



## c) Bibliografia

\* As fontes de arquivo que correspondiam a livros também foram relacionadas neste item.

ACANDA, Jorge Luis. *Sociedade Civil e Hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ACCACIO, Liete Oliveira. A organização da escola secundária e a Formação do professor: o propedêutico e o articulado. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

ALMEIDA, J. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, J. *Profissão docente e cultura escolar*. São Paulo: Intersubjetiva, 2004.

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. “Estado Novo: Projeto Político Pedagógico e a Construção do Saber”. *Revista Brasileira de História*, n. 36, v.18, São Paulo, 1998.

ALVES, Cláudia C. “Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação”. In: SOUSA, Cyntia P.; CATANI, Denice B. (Orgs.). *Práticas Educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

ANDRADE, Vera L. C. de Queiroz. *Colégio Pedro II: um lugar de memória (1837-1937)*. Doutorado em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

ANDRÉ, M.E.D. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D.B. et al. *Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

ARROYO, Miguel G. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1985.

BANDEIRA, Maria das Graças Almeida. *O livro didático e sua herança estado novista: 1945-1964*. Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 1996.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Estado Novo e escola nova: práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul - de 1937 a 1945*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.

BARROS, José D'Assunção. *O Campo da História: Especialidades e Abordagens*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BASTOS, Elide Rugai. “A revista Cultura Política e a influência de Ortega y Gasset”. In: BASTOS, Elide Rugai; RIDENTI, Marcelo; ROLLAND, Denis (Orgs.). *Intelectuais: sociedade e política, Brasil-França*. São Paulo: Cortez, 2003.

BAPTISTA, Marisa T. D. da Silva. *Identidade e transformação. O professor na Universidade Brasileira*. São Paulo: Unimarco-Educ, 1997.

BEISIEGEL, Celso de Rui. “Educação e sociedade no Brasil após 1930”. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. t.3, v.4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BEOZZO, José Oscar. “A Igreja entre a Revolução de 1930, O Estado Novo e a Redemocratização”. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. t.3, v.4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BERNARDO, Maristela V. C. *O surgimento e a trajetória da formação do professor secundário nas universidades estaduais paulistas*. Formação do professor: atualizando o debate. São Paulo: Educ, pp. 11-61, 1989.

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.

BITTENCOURT, Circe. *Pátria, civilização e trabalho - o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.

BICUDO, Joaquim de Campos. *O Ensino Secundário no Brasil e sua atual legislação*. São Paulo, 1942.

BOMENY, Helena. “Infidelidades Eletivas: Intelectuais e Política”. In: BOMENY, Helena. (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, pp.10-35.

BOMENY, Helena. “Três Decretos e um ministério: a propósito da Educação no Estado Novo.” In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999, pp.137-166.

BOMENY, Helena. “Faculdades de Educação, Cursos de pedagogia e Crise do Ensino”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.6, jan./mar.1995, pp.87-112.

BONARDI, Martha Conceição Salgado. *Faculdade Nacional de Filosofia: Um estudo da formação do professor secundário*. Dissertação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

BONTEMPI JR., Bruno. *A incorporação do Instituto de Educação pela FFCL-USP: hipóteses para entender um campo cindido*. Trabalho apresentado na 30ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação, Caxambu, 2007.

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

BRANDÃO, Zaia e MENDONÇA, Ana Waleska P.C. (Orgs). *Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro, Ravil / Escola de Professores, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e Movimento*. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

BUTTIGIEG, Joseph A. “Educação e hegemonia”. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp.39-49.

CAMARGO, Aspásia. “A revolução das elites: conflitos regionais e centralização política”. In: *A Revolução de 30 – Seminário Internacional*. Brasília: Editora da UnB, 1983.

CAMPOS, Daniela Gonçalves dos Santos. *A complexa articulação entre concepções pedagógicas e método de ensino. Manual didático e imprensa periódica: as estratégias de inovação sobre como*

ensinar (1940 – 1960). Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, Araraquara, 2005.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em Cena: Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998b.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à história*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARDOSO, L. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser-professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, Edil (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARONE, Edgard. *A Terceira República (1880-1945)*. São Paulo: Difel, 1982.

CARONE, Edgard. *O Estado Novo (1937-1945)*. São Paulo: Difel, 1976.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de.; RAMALHO, Betânia Leite. O Magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.88, fev. 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leituras de professores. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, Denice B. e SOUZA, Cynthia P. (Orgs). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo, Escrituras, 1998a.

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: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Chagas de. “Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935)”. *Cadernos ANPED*. Belo Horizonte, n. 7, 1994.

CASTRO, Hebe. “História social”. In: CARDOSO, C. & VAINFAS, R (Orgs.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro, Campus, 1998.

CATANI, Denice Bárbara. Educadores à meia-luz. Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902 – 1918). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CATANI, D. B.; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia Pereira de. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CATANI, D. B.; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia Pereira de. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CATANI, D.B. et al. *Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CATANI, Denice Barbara. “Estudos de História da Profissão Docente”. In: LOPES, Eliane Marta

Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CATANI, Denice Bárbara e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

CATANI, D. B.; LUGLI, R. S. G.; VICENTINI, P. P. A profissionalização e as práticas de organização dos professores: Estudos a partir da Imprensa Periódica Educacional. In: Catani, D. B. e Bastos, M. H. (Org.). *A educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

CATANI, D. B.; LIMA, A. L. G. . Vigilância e Controle: Os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo e A História do Trabalho Docente No Brasil (1907-1937). In: Catani, D. B. e Bastos, M. H. (Org.). *A educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

CATANI, Denice Barbara. *Ensaio sobre a produção e a circulação dos saberes pedagógicos*. Tese de Livre Docência. São Paulo: FEUSP, 1994.

CATANI, D. B.; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia Pereira de. *A vida e o ofício dos professores*. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, D.B. et al. *Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATANI, Carolina de Roig. Professores, educação e sociedade: um estudo acerca do trabalho docente na revista educação & sociedade – 1978-2004. In: ANAIS DO VI CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: Minas Gerais, 2006.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria e educação*, n. 2, 1990, p. 177-229.

CIAVATTA, Maria. “O conhecimento histórico e a questão teórico-metodológica das mediações”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CODATO, Adriano Nervo; GUANDALINI JR., Walter. “Os autores e suas idéias: um estudo sobre a elite intelectual e o discurso político do Estado Novo.” *Estudos Históricos*, n.32, Rio de Janeiro: FGV, 2003.

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.

COLÉGIO PEDRO II. *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio (1937-1938)*. Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944, NUDOM.

COLÉGIO PEDRO II. Livros de Atas da Congregação, NUDOM.

COLÉGIO PEDRO II, Concursos para Professores do Colégio, NUDOM.

COLÉGIO PEDRO II, Registro dos Atos dos Concursos para Professores do Colégio Pedro II, Externato e Internato, 1940-1951, NUDOM.

Colégio Pedro II, Regimento Interno, 1927.

CORREIA, Luís Antunes Grosso. Habitus profissional dos professores liceais no período do Estado Novo. In: ANAIS DO VI CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: Minas Gerais, 2006.

COSTA, Ernestina da Silva et al. A mobilização dos agentes educacionais do sistema educacional: breve histórico. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 41, p. 49-63, maio 1982.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Ed.Sulina, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. pp. 197-219.

CUNHA, Célio da. *Educação e Autoritarismo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. “Ensino Superior e Universidade no Brasil”. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. “A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na Era Vargas”. In: *A Revolução de 30 – Seminário Internacional*. Editora da UnB, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

COWEN, Robert, FIGUEIREDO, Maria C. M. “Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil”. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

DANTAS, Andréa Maria Lopes. A gestão Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a organização da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: o impresso como dispositivo de assessoria técnica. ANAIS DO I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. CD-rom.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura: Política social e racial no Brasil - 1917-1945*. São Paulo: Unesp, 2006.

DÁVILA, Jerry. “Sonhos americanos, realidades autoritárias: encontros entre a sociedade democrática de John Dewey e a era Vargas”. *Educação em Questão*, v.24, no 10, set./dez. 2005.

DIAS, Amália. “O Colégio Pedro II e a Profissão Docente no Estado Novo”. In: ANAIS DO I ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Universidade Federal Fluminense, 2007. CD-rom.

DIAS, Amália. “Por que a Greve dos Professores?”: Imprensa e Magistério no Distrito Federal (1955-1960) In: ANAIS DO I ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Universidade Federal Fluminense, 2007. CD-rom.

DIAS, Amália. Registro de Professores: o “provisório” e o “permanente” na profissionalização do magistério do ensino secundário (1931-1946) In: ANAIS III SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO: Memórias, Histórias e Formação de Professores, São Gonçalo, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

DIAS, Amália. *O Ensino Industrial no Estado Novo (1939-1942)*. Monografia. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, Departamento de História, 2005.

*DICIONÁRIO de Educadores no Brasil: Da Colônia aos Dias Atuais*. Rio de Janeiro: 2ª ed. ampliada. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ & Brasília: INEP, 2002.

*DICIONÁRIO Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-30*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

DINIZ, Eli. “O Estado Novo: Estruturas de Poder. Relações de Classe”. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. t.3, v.3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

DINIZ, Eli. *Empresário, Estado e Capitalismo no Brasil: 1930-1945*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DORIA, Escragnolle. *Memória Histórica do Colégio Pedro II*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997. Edição original: 1937.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. *O Trabalho de Ensinar: Pedagogia para a Professora*. Dissertação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

ENGUITA, Mariano “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1991, n° 4, p. 41-60

EVANGELISTA, Olinda. A Formação do professor em nível universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade – PUC/SP, 1997.

FALCON, Francisco. *História Cultural: Uma nova visão sobre a sociedade e a cultura*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FALCON, Francisco. História e representação. In: CARDOSO, Ciro. MALERBA, Jurandir (Orgs.). *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da Universidade do Brasil à UFRJ: um itinerário marcado de lutas. In: CATANI, Denice B. e SOUZA, Cynthia P. (Orgs). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo, Escrituras, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque.(Org.). Série Faculdade Nacional de Filosofia. *O Corpo Docente: matizes de uma proposta autoritária*. INEP:UFRJ, 1989.

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

FÁVERO, OSMAR (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras. 1923-1988*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

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.

FARIA FILHO, Luciano M. “A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação.” In FARIA FILHO, Luciano M. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERNANDES, Rogério. “Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas”. In: CATANI, Denice B. e SOUZA, Cynthia P. (Org). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo, Escrituras, 1998.

FERNANDES, Rogério. “Da palmatória à Internet: uma revisitação da profissão docente”. *Revista Brasileira de História da Educação*. jan-jun 2006, nº 11, SBHE, Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes. “A nova ‘velha história’: o retorno da história política”. *Estudos Históricos*, n.10, vol. 5, Rio de Janeiro: FGV, 1992.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o Sagrado e o Profano. O lugar social do professor*. 3 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. Investigando o movimento entre formar especialistas e docentes na criação do curso de pedagogia no Brasil. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, Vitória, 2007. CD-ROM.

FONTES, Virgínia. “Estado e Hegemonia no Brasil: Alguns comentários sobre dificuldades conceituais.” In: MENDONÇA, Sônia Regina de. (Org.). *Estado e Historiografia no Brasil*. Niterói: EdUFF: 2006.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A inspeção escolar como forma de controle no Estado Novo: uma contribuição às origens da gestão da educação. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 3 ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREITAS, Marcos Cezar de. “O moderno, o democrático e o pedagógico segundo o pensamento autoritário brasileiro: Alberto Torres, Oliveira Vianna e Azevedo Amaral”. In: *Da Micro-História à História das Idéias*. São Paulo: Cortez, USF-IFAN, 1999a.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

FRENCH, John D. *O ABC dos operários*. Conflitos e alianças de classe em São Paulo, 1900-1950. São Paulo, Hucitec/Pref. Mun. De São Caetano do Sul, 1995.

GANDINI, Raquel P. C. *Intelectuais, Estado e Educação: a RBEP de 1944 a 1952*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

GARCIA, Inára. *Recrutamento e profissionalização. Ampliando o conceito de formação de professores*. Rio de Janeiro, Monografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). In: ANAIS DO II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. CD-rom.

GOMES, Ângela de Castro. *Ministério do Trabalho: uma história vivida e contada* (Coord.). Rio de Janeiro: CPDOC, 2007.

GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005a.

GOMES, Ângela de Castro. “História, Historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões.” In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (Orgs.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005b.

GOMES, Ângela de Castro. “Propaganda Política, construção do tempo e do mito Vargas: o calendário de 1940”. In: BASTOS, Elide Rugai; RIDENTI, Marcelo; ROLLAND, Denis (Orgs.). *Intelectuais: sociedade e política, Brasil-França*. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Ângela de Castro. “Ideologia e Trabalho no Estado Novo”. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *O ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

GOMES, Ângela de Castro. “Política: história, ciência, cultura etc”. *Estudos Históricos*, nº 17, Rio de Janeiro: FGV, 1996.

GOMES, Ângela de Castro. Empresariado e legislação social na década de 30. In: *A Revolução de 30 – Seminário Internacional*. Editora da UnB, 1983.

GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GONDRA, José G. MAGALDI, Ana Maria. (Org). *A Reorganização do Campo Educacional no Brasil*. Manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

GONÇALVES, Mauro Castilho. A configuração do campo pedagógico: cultura urbana e cultura escolar (décadas de 10, 20 e 30). *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, v. 8, n. 1, p. 23-29, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2: Os Intelectuais – O Princípio Educativo – Jornalismo. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 4: Temas de cultura – Ação Católica – Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRUPPI, Luciano. *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. 4 ed. Rio de Janeiro: Grall, 1978.



GUIMARÃES, Warlúcia Pereira; NUNES, Heliane Prudente. Fontes e metodologias na pesquisa em história da educação: olhares diversos. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

HEYMANN, Luciana Quillet. “Memória de signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: os arquivos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho”. In: GONDRA, José; MAGALDI, Ana Maria; (Org.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: Manifestações, Manifestos e Manifestantes*. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre a história*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2000.

HORTA, José Silvério Bahia. *O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

HUBERMAN, Michael. “O ciclo de vida profissional dos professores”. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p.31-62.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *A Educação nas Mensagens Presidenciais (1890-1986)*. Brasília, 1987. pp. 123-125.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Entre elogios e punições: modelando a prática docente. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo.(Org.). *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre*. São Paulo: Terra do Sonhar; Edições Pulsar, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 1, jan.-jun. 2001, p. 9-43.

KRUPPA, Sonia. O movimento dos professores em São Paulo: o sindicalismo no serviço público, o Estado como padrão. Dissertação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

LAHAYE, Louise; LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. “Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente”. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

LAMOUNIER, Bolívar. “Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República – uma interpretação”. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. t.3, v.2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

LAWN, Martin & OZGA, Jenny. “O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino”. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

LOPES, Sonia Maria Nogueira de Castro. *A oficina de mestres do Distrito Federal: História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-39)*. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

LOPES, Sonia Maria Nogueira de Castro. A Longa noite da Confusão: Formação de Professores no Instituto de Educação Durante o Estado Novo (1937-1945). In: ANAIS DO I ENCONTRO DE

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Universidade Federal Fluminense, 2007. CD-rom.

LUGLI, Rosario S. Genta. O Trabalho docente no Brasil: o discurso dos centros regionais de pesquisa educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LUGLI, Rosario S. Genta. Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990). Dissertação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Vozes Femininas no Periódico Católico *A Ordem* (Anos 1930-40). In: ANAIS DO I ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Universidade Federal Fluminense, 2007. CD-rom.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; NEVES, Carla Villanova. Valores Católicos e Profissão Docente: Um Estudo sobre Representações em torno do magistério e do “Ser Professora” (1930 - 1950). In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A infância em lições: um estudo sobre manuais femininos na sociedade do Rio de Janeiro. *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 13-14, 2004.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Lições de casa*: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil. Tese de doutoramento. Niterói: Programa de Pós-Graduação em História, UFF, 2001.

MARIANI, Maria Clara. Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCWARTZMAN, Simon. *A formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

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.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil de 1920 a 1940. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 2 (4), 1987.

MARX, KARL. O Capital. Crítica da Economia Política. Livro I. 20a ed. 2 vol. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MASSUNAGA, Magda R. Pantoja. *O Colégio Pedro II e o ensino secundário brasileiro: (1930-1961)*. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

MATTOS, Marcelo Badaró. “Os desafios da História do trabalho hoje – pensando a partir da produção do Rio de Janeiro”. Jornadas de História do Trabalho. Participação no painel Os desafios da História do trabalho hoje. 2002. Disponível em: <http://www.labhstc.ufsc.br/VI%20jornada%20trabalho/mesa%20pelotas.doc>. Acessado em 31/01/2008.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. “O Educador: de intelectual a burocrata”. *Educação e Sociedade*, ano XVIII, nº 58, julho de 1997, pp.156-172.

- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. de. “Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica.” *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, no 90. Carlos Chagas/Cortez, pp. 36-44, 1994.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. *Estado e Economia no Brasil: Opções de Desenvolvimento*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, s/d.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. (Org.). *Estado e Historiografia no Brasil*. Niterói: EdUFF: 2006.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. (Org.). *O Estado Brasileiro: Agências e Agentes*. Niterói: EdUFF: Vício de Leitura, 2005.
- MICELI, Sergio. “O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho do Estado 1931-1937.” In: *A Revolução de 30 – Seminário Internacional*. Editora da UnB, 1983.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. “Do Levantamento de Fontes à Construção da Historiografia.” In: LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, Isabel M. (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.
- MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Unicamp, 1999.
- MORAES, Luisa Emilia Lima de. *Gustavo Capanema: o ensino secundário e a sistematização da educação brasileira do Estado Novo (1934-1942)*. Dissertação em História, UNESP, São Paulo, 2001.
- MOREIRA, Regina da Luz (Org.). *Arquivo Gustavo Capanema*. Inventário Analítico. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.
- MOTA, Carlos Guilherme. “Cultura e Política no Estado Novo”. *Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, v.7.
- NADAI, Elza. *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo, 1930-1970)*. Tese (livredocência)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- NAGLE, Jorge. “A Educação na Primeira República”. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. t.3, v.2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997
- NARCIZO, Rodrigo Mota. *Modelando o mestre cristão: um estudo sobre estratégias católicas de formação docente na primeira metade da década de 1930*. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.
- Nery, Ana Clara Bortoleto. *Práticas Escolares nas Escolas de Formação de Professores no Brasil e em Portugal (1911-1950)*. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, Vitória, 2007. CD-ROM.
- NEVES, Fátima Maria; RIBEIRO, Luciane Cristina Gonçalves. *A história da educação e a formação de professores no curso de pedagogia*. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.
- NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Vol .1. Rio de Janeiro, 1952.
- NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.

- NÓVOA, António. “O Passado e o Presente dos Professores.” In: NÓVOA, António. *Profissão Professor* (Org). Porto Editora: Porto, 1999.
- NÓVOA, António. “Os professores e as histórias da sua vida”. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora: Porto, 1992. p.11-30.
- NÓVOA, António. “Formação de professores e profissão docente”. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992 a. p.15-33.
- NÓVOA, António. “A Educação Nacional (1930-60)”. ROSAS, F. (Coord.). *Portugal e o Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- NÓVOA, António. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.” *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, v.22, n. 74, Campinas: São Paulo, abr. 2001.
- NUNES, Clarice. “Publicizando uma prática: a avaliação de trabalhos de história da educação”. *Educação em Questão*, v.24, n. 10, set./dez. 2005.
- NUNES, Clarice. “As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas”. IN: BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- NUNES, Clarice. “O ‘velho’ e ‘bom’ ensino secundário: momentos decisivos”. *Revista Brasileira de Educação*, nº14, mai-ago 2000, pp.35-60.
- NUNES, Clarice. *Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos*. ANAIS DO I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. CD-rom.
- NUNES, Clarice. “O Estado Novo e o debate educacional dos anos 30”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.
- NUNES, Clarice. *A Escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1935)*. 1998. Tese (Livre docência em Educação – UFF).
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Maria Marta Chagas. “Historiografia da educação e fontes”. *Cadernos Anped*, nº 5, 1993
- NUNES, Clarice. “História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos”. *Teoria e Educação*, 6, Porto Alegre, 1992, p. 151.
- NUNES, Clarice. *Escola e Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- OLIVEIRA, Leila Maria Riboura de. *A professora primária do Estado Novo*. Dissertação em Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2004.
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. “As raízes da ordem: os intelectuais, a cultura e o estado”. In: *A Revolução de 30 – Seminário Internacional*. Editora da UnB, 1983.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. Perfis docentes: modelações do passado e do presente. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

PARADA, Mauricio Barreto Alvarez. *Educando corpos e criando a Nação*: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A Miséria Oculta sob o Sagrado: A Outra Face do Magistério revelada pela imprensa mineira, no período de 1930-1945. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. (Orgs.). *A escola e seus atores*. Educação e Profissão Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEREIRA, Gilson R. de M. *Servidão Ambígua*: valores e condição do magistério. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. O estado da arte sobre formação de professores com base na produção comunicada nos eventos do Grupo de Pesquisa HISTEDBR “História, sociedade e educação no Brasil”: tendências e interferências. In: ANAIS DO VI CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: Minas Gerais, 2006.

PEREIRA, Vera Regina Bacha. *Inspetores e professores em tempo de nacionalização: reflexos do discurso autoritário nas escolas catarinenses - 1930-1940*. Dissertação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

PRADO, Adonia Antunes. *Educação para a política do Estado Novo (1937-1945)*: um estudo do conceito e dos objetivos educacionais na revista Cultura Política. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1982.

PINTO, Sérgio Murillo. “A ‘Doutrina Góis’: em busca de seus fundamentos”. *À Margem*, Revista de Ciências Humanas, ano II, n.4, Rio de Janeiro, junho 1994, pp. 29-39.

PRESTES, Anita Leocadia. *Tenentismo Pós-30: Continuidade ou Ruptura?* São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PRESTES, Anita Leocadia. *Luiz Carlos Prestes e a Aliança Nacional Libertadora*. Os caminhos da luta antifascista no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

RÉMOND, René. “Por que a História Política?”. *Estudos Históricos*, n.13, vol. 7, Rio de Janeiro: FGV, 1994.

REZNIK, Luis. Tecendo o amanhã. A História do Brasil no ensino secundário: Programas e Livros Didáticos 1931-1945. Dissertação em História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1992.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. “História das Políticas Educacionais: a questão das fontes”. In: LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, Isabel M. (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

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.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan/abr 1997, pp.94-181.

ROLLAND, Denis. “O estatuto da cultura no Brasil do Estado Novo: entre o controle das culturas nacionais e a instrumentalização das culturas estrangeiras”. In: BASTOS, Elide Rugai; RIDENTI, Marcelo; ROLLAND, Denis (Orgs.). *Intelectuais: sociedade e política, Brasil-França*. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ROTHEN, José Carlos. A Universidade Brasileira segundo o estatuto de 1931. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

SANFELICE, José Luís. “Fontes e História das Políticas Educacionais”. In: LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, Isabel M. (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SANTOS, Ademir Valdir dos; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A inspeção escolar e a nacionalização no Estado Novo: políticas e práticas pedagógicas nas escolas primárias. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

SANTOS, Luiz Antonio de Castro. Reabrindo o debate sobre Nagle, a educação e a saúde na historiografia. . In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

SAVIANI, Dermeval. *O Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica*. (mimeo) Trabalho apresentado no XXV International Standing Conference for the History of Education {ISCHE) – São Paulo, 2003.

SAVIANI, Dermeval. “História da Educação e Política Educacional”. In: SOCIEDADE DE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas, São Paulo: Autores Associados; SBHE, 2001.

SAVIANI, Dermeval., LOMBARDI, J.C. E SANFELICE, J.L. (Orgs.). *História e história da educação. O debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHUELER, Alessandra. *O Rio de Janeiro oitocentista, suas escolas e seus professores: ensaios de história social da educação*. S/d. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro: UERJ.

SCHUELER, Alessandra *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias (1854-1890)*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

SCHUELER, Alessandra. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. Bousquet e COSTA, Vanda M. Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Ed. FGV, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. “O intelectual e o poder: a carreira política de Gustavo Capanema”. In: *A Revolução de 30 – Seminário Internacional*. Editora da UnB, 1983.

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

SEGISMUNDO, Fernando. *Colégio Pedro II: tradição e modernidade*. Rio de Janeiro: Unigraf-Ed. 1987.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001a.

SEMERARO, Giovanni. “Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 16, São Paulo, Autores Associados, janeiro-abril. 2001b.

SGARBI, Antônio D. *Igreja, educação e modernidade na década de 30*. Escolanovismo católico: Construído na CCBE, divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação PUC/SP, São Paulo, 1997.

SILVA, Adriana Maria Paulo. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte*. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Luciandra Gonçalves da. Igreja Católica e Estado Novo: reflexões sobre a aliança em torno da educação e da proteção à família a partir do periódico A Ordem. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

SILVA, M. *A educação brasileira no Estado Novo*. São Paulo: Livramento, 1980.

SILVA, Suely Braga da. *O Instituto Nacional do Livro e a institucionalização de organismos culturais no Estado Novo (1937-1945): planos ideais e realizações*. Dissertação em Ciências da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

SILVA, Vivian Batista da. História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930 – 1971). Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2001.

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a escola*. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

SOUSA, Cynthia P. e CATANI, Denice B. (Orgs.) *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo, Escrituras, 1998.

SOUZA, Aparecida Neri de Estratégias de luta sindical dos professores públicos do ensino básico no

Brasil. Texto apresentado na 19ª Reunião da ANPED. Caxambu, 1996, mimeo.

SOUZA, Rosa Fátima de. “Cultura Escolar e Currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares.” In: XAVIER, Libânia Nacif, CARVALHO, Marta Maria Chagas de, MENDONÇA, Ana Waleska e CUNHA, Jorge Luiz da (Orgs.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 29-37.

TAMBARA, Elomar. “Karl Marx – Contribuições para a investigação em História da Educação no século XXI.” In: FARIA FILHO, Luciano (org.) *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, p. 239-256.

TANURI, Leonor. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Anped, n.14, mai-ago 2000.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Modelo católico de leitura e formação de professores na coleção atualidades pedagógicas (1940 - 1970). In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

TOLEDO, Maria Rita de A. Coleção Atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese doutorado, 2001.

TOTTI, Marcelo Augusto. Intelectuais e educação no Estado Novo: Fernando de Azevedo um intelectual cooptado pelo Estado Novo? In: ANAIS DO II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. CD-rom.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Manuais didáticos para uso de professores: Mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Cultura Escolar e Conhecimento Científico. In: SOUZA, R. F. de e VALDEMARIN, V. T. (orgs.). *A cultura Escolar em Debate*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de e VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VARGAS, Getúlio. *A Nova Política do Brasil*. 2 v. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

VÉDRINE, Hélène. “Gramsci, à procura do intelectual orgânico”. In: \_\_\_\_\_. *As filosofias da história: decadência ou crise?* Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Orgs.). *Programas de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba, Editora do Autor, 1998.

VELLOSO, Mônica Pimenta. “Cultura e Poder Político: Uma configuração do campo intelectual.” In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela de Castro. *Estado Novo: Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. *A formação do professorado*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol VIII, n. 22, pp. 245-257, 1946.



VIANNA, Luiz Werneck. *Liberalismo e Sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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 FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 14, n. 24, Salvador, jul./dez., 2005.

VICENTINI, Paula Perin. “Celebração e Visibilidade. O Dia do Professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963).” *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 8 jul./dez. 2004.

VICENTINI, Paula Perin. *Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)*. 2v. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, USP, São Paulo, 2002.

VICENTINI, Paula Perin. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)*. Mestrado, São Paulo: FEUSP, 1997.

VIDAL, Diana G. “Uma biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro, 1927-1935”. In: CARVALHO, Marta Maria C. e VIDAL, Diana G. *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana G. “Ler, a conformação de uma nova prática, nos anos 30”. GONDRA, José (org.) *Pesquisa histórica. Retratos da Educação no Brasil*. UERJ, 1996.

VIEIRA, Carlos Eduardo. “Conhecimento histórico e arte política no pensamento de Antonio Gramsci.” In: FARIA FILHO, Luciano (org.) *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

VIEIRA Marco Antonio. *Magistério no Brasil: obscura gênese*. Dissertação de Mestrado em Educação, UFF, 1998.

WARDE, Miriam Jorge. “O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação”. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Autores Associados, n. 5, p.125-167, jan.-jul. 2003.  
WARDE, Miriam. “Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas”. In: SAVIANI, Demerval, LOMBARDI, José, SANFELICE, José (orgs.). *História e História da Educação*. Autores Associados, 1998., pp. 96-97.

WARDE, Miriam; CARVALHO, Marta Maria Chagas. “Política e cultura na produção da história da educação no Brasil”. In: WARDE, M. (Org.). *Contemporaneidade e educação*. Ano 5, nº 7, Rio de Janeiro, IEC, 2000.

WEINSTEIN, Barbara. *(Re) formação da Classe Trabalhadora no Brasil, 1920-1964*. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN – Universidade São Francisco, 2000.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. “Institucionalização da Instrução Pública e o Processo de Formação do Professor” In: ATAS DO II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Vol.II, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.p.45-53.

XAVIER, Libânia Nacif. *Profissão docente: entre a funcionarização e o Associativismo (RJ / 1920 - 1960)*. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

XAVIER, Libânia Nacif. *O manifesto dos pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira*. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate* Rio de Janeiro: RGV, 2004.

XAVIER, Libânia Nacif. *Manifestos, cartas, educação e democracia*. GONDRA, José G. MAGALDI, Ana Maria. (Org). *A Reorganização do Campo Educacional no Brasil. Manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. “Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: Balanço do Congresso Brasileiro de História da Educação.” In: SOCIEDADE DE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas, São Paulo: Autores Associados; SBHE, 2001.

XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. *Revista do Centro de Educação*, n. 2, v. 30, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a7.htm>

XAVIER, M. Elizabeth. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, São Paulo:Papirus, 1990.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Faculdade Católica de Goiás, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. CD-rom.

# Anexo

## Ilustrações

### **Imagem 1**

Externato do Colégio Pedro II. Fonte: NUDOM. Colégio Pedro II. *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio (1937-1938)*. Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

### **Imagem 2**

Internato do Colégio Pedro II. Fonte: NUDOM. Colégio Pedro II. *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio (1937-1938)*. Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

### **Imagem 3**

Visita de Getúlio Vargas ao Colégio Pedro II, 1938. Fonte: NUDOM. Colégio Pedro II. *Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio (1937-1938)*. Vol. X. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

### **Imagem 4**

Homenagem a Duque de Caxias, Colégio Pedro II, 30 ago 1941. Fonte: FGV, CPDOC. Base Accessus – Arquivo Privado Gustavo Capanema; GCFOTO222/7.

### **Imagem 5**

Aspectos da solenidade em homenagem a Duque de Caxias no Colégio Pedro II, 30 ago 1941. Fonte: Base Accessus – Arquivo Privado Gustavo Capanema; GCFOTO222/3.

### **Imagem 6**

Atividade de Filosofia no ensino secundário, entre 1938 e 1945. Base Accessus – Arquivo Privado Gustavo Capanema; GCFOTO716/11.

### **Imagem 7**

Atividade de Biologia no ensino secundário, entre 1938 e 1945. FGV, CPDOC. Base Accessus – Arquivo Privado Gustavo Capanema; GC foto 716/12.

### **Imagem 8**

8. Atividade de Física no ensino secundário, entre 1938 e 1945. Base Accessus – Arquivo Privado Gustavo Capanema; GC foto 716/16.

### **Imagem 9**

Comemoração Cívica, entre 1938 e 1945. Base Accessus – Arquivo Privado Gustavo Capanema; GCFOTO716/40.

### **Imagem 10**

Comemoração cívica, entre 1938 e 1945. FGV, CPDOC. Base Accessus – Arquivo Privado Gustavo Capanema; GC foto 716/39.

### **Imagem 11**

Comemoração cívica, entre 1938 e 1945. FGV, CPDOC. Base Accessus – Arquivo Privado Gustavo Capanema; GC foto 716/38.

### **Imagem 12**

Estudantes no Dia da Bandeira, entre 1938 e 1945. FGV, CPDOC. Base Accessus – Arquivo Privado Gustavo Capanema; GC foto 716/3.

**Imagem 13**

Estudante no Dia da Juventude, entre 1938 e 1945. FGV, CPDOC. Base Accessus – Arquivo Privado Gustavo Capanema; GC foto 716/2.

**Imagem 14**

Comemoração do Dia da Raça no campo do Vasco da Gama, no Rio de Janeiro, entre 1938 e 1945. FGV, CPDOC. Base Accessus – Arquivo Privado Gustavo Capanema; GC foto 716/42.

**Obs.:** Todas as imagens reproduzidas da Base Accessus foram concedidas pelo CPDOC em Termo de Concessão, para utilização neste trabalho.



1. Externato do Colégio Pedro II, NUDOM.



2. Internato do Colégio Pedro II, NUDOM.



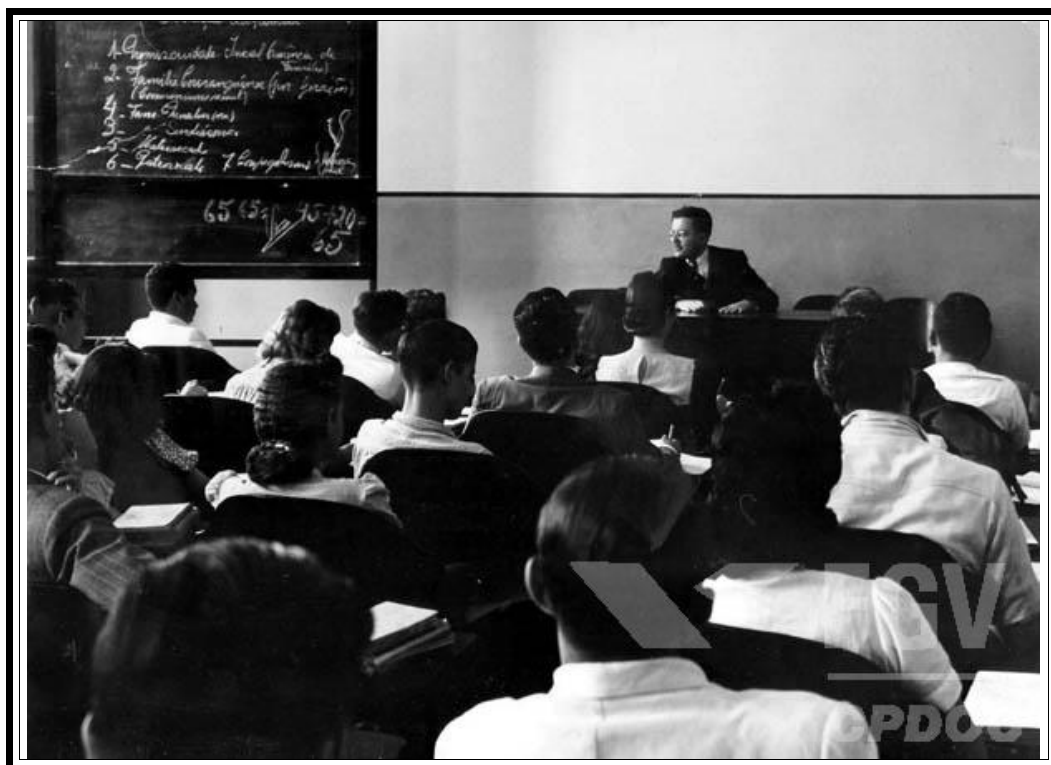
3. Visita de Getúlio Vargas ao Colégio Pedro II, 1938, NUDOM.



4. Homenagem a Duque de Caxias, Colégio Pedro II, 30 ago 1941. (Da Esq. p/ dir. Raul Leitão da Cunha (2º de terço), Eurico Gaspar Dutra, Gustavo Capanema e Isauro Regueira). Arquivo Privado Gustavo Capanema.



5. Aspectos da solenidade em homenagem a Duque de Caxias no Colégio Pedro II, 30 ago 1941. Arquivo Privado Gustavo Capanema.



6. Atividade de Filosofia no ensino secundário, entre 1938 e 1945. Arquivo Privado Gustavo Capanema.



7. Atividade de Biologia no ensino secundário, entre 1938 e 1945. Arquivo Privado Gustavo Capanema.





8. Atividade de Física no ensino secundário, entre 1938 e 1945. Arquivo Privado Gustavo Capanema.



9. Comemoração Cívica, entre 1938 e 1945. Arquivo Privado Gustavo Capanema.



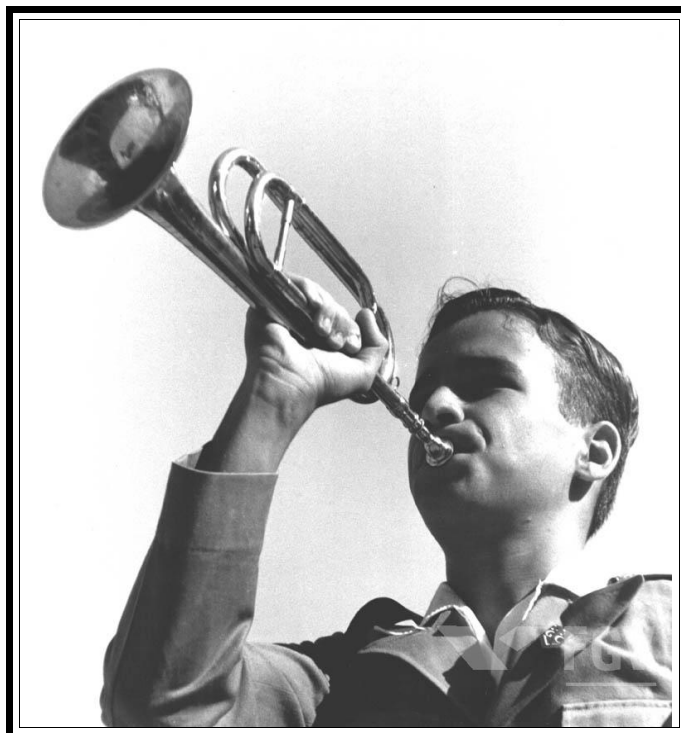
10. Comemoração cívica, entre 1938 e 1945. Arquivo Privado Gustavo Capanema.



11. Comemoração Cívica, entre 1938 e 1945. Arquivo Privado Gustavo Capanema.



12. Estudantes no Dia da Bandeira, entre 1938 e 1945. Arquivo Privado Gustavo Capanema.



13. Estudante no Dia da Juventude, entre 1938 e 1945. Arquivo Privado Gustavo Capanema.



14. Comemoração do Dia da Raça no campo do Vasco da Gama, no Rio de Janeiro, entre 1938 e 1945.  
Arquivo Privado Gustavo Capanema.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)