

PAULO FERNANDO ARAUJO DE MELO COTIAS

ANÁLISE RETÓRICA ACERCA DA FORMAÇÃO E A IDENTIDADE
DOCENTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Rio de Janeiro
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PAULO FERNANDO ARAUJO DE MELO COTIAS

ANÁLISE RETÓRICA ACERCA DA FORMAÇÃO E A IDENTIDADE
DOCENTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA, na linha de Pesquisa: Representações Sociais e Práticas Educativas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti

Rio de Janeiro
2009

A dissertação

*ANÁLISE RETÓRICA ACERCA DA FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOCENTE NA
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

elaborada por

PAULO FERNANDO ARAÚJO DE MELO COTIAS

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 25 de maio de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti
Presidente
Universidade Estácio de Sá

Prof^a Dr^a Helenice Maia Gonçalves
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Renato José de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho ao Professor Dr. Tarso Bonilha Mazzotti. Sem o sr., caro mestre, nada disso seria possível. Obrigado pela sua generosidade e grandeza, manifestada na insistência em nunca desistir do aluno. Foi uma grande honra e responsabilidade ser orientado pelo sr. E mesmo que ainda estejamos longe de travar uma relação dialética, pela incompletude do meu saber, fica a lição da persistência e o caminho aberto para essa jornada. Tomara que o trabalho que ora se encerra seja o primeiro de outros tantos sob a sua orientação.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, em especial à Dr^a. Alda Judith Alves-Mazzotti, ao Dr. Tarso Bonilha Mazzotti, à Dr^a. Helenice Maia e à Dr^a. Margot Campos Madeira, por todos os ensinamentos, paciência, e compreensão.

Aos funcionários administrativos do Programa de Mestrado em Educação, em especial à Ana Paula.

À minha esposa Fabiane Cotias, minha Mãe Zeila Maria, meu tio-avô Jotto Antônio Storino e especialmente para os meus maiores orgulhos, Maria Paula Cararine Cotias e Paulo Fernando Cararine Cotias.

RESUMO

As pesquisas dos significados de “ser professor” têm mostrado que representações e identidades variam de acordo com o segmento de ensino. O que conduz a supor que a chamada crise do magistério contemporâneo expressa a polifonia de significados atribuídos ao “ser professor”, logo não sustenta a representação de alguma identidade fixa e unitária. No entanto, essa representação é ativa na historiografia da educação no Brasil, objeto da análise relatada nesta dissertação. Verificou-se a noção de “professor” é dissociada em dois termos, em que o Termo I (professor adjunto ou formado em serviço) é considerado menos qualificado, não desejável, pois o Termo II (normalista) apresenta as boas qualidades que se atribui ao “professor”. A partir dessa constatação, investigamos a origem histórica do que se diz ser professor em nossos dias nos discursos dos historiadores da Educação e outros intelectuais. Verificou-se que a chamada “crise de identidade” passa a ser tema quando da instituição da Ciência da Educação, ou Pedagogia, na passagem do século XIX para a primeira metade do século XX. Na ocasião estabeleceram-se duas racionalidades: a que se afirma científica e a que se quer filosófica ou essencialista. Propunha-se romper com a formação do professor em serviço, ou nas ordens religiosas, afirmando a pertinência da ciência na condução da formação do professor. Logo, o problema contemporâneo da crise de identidade e da formação docente é um produto de natureza política. No Brasil, esse “problema” emerge com força quando se atribui ao Estado a função de educador do povo a partir do regime varguista, que realizou a centralização da educação escolar tanto institucional como pela modelização de um ideal de professor, o professor primário, que é reafirmado na historiografia que consagra a República como marco zero da formação de professores, com base uma concepção evolucionista, na qual os referentes do presente controlam os do passado.

Palavras-chave: Representações Sociais – Identidade – Formação Docente

ABSTRACT

The research of the meanings of "being a teacher" have shown that representations and identities vary according to the education segment. This leads to suppose that the so-called crisis of contemporary teaching expresses the polyphony of meanings attributed to "be a teacher", so it supports the representation of some fixed identity and unity. However, this representation is active in the historiography of education in Brazil, the object of analysis reported in this dissertation. It was the notion of "teacher" is separated into two terms, where the term I (professor or graduate in service) is considered less skilled, not desirable, because the term II (normal) has good qualities that are attributed the "teacher". From this observation, we investigated the historical origin of what is said to be a teacher today in the speeches of historians of education and other intellectuals. It was found that the "identity crisis" is to be the subject when the institution of Science Education, and Pedagogy in the late nineteenth to first half of the twentieth century. At the time settled two rationales: that states that scientific and philosophical or both essentialist. Proposed to break with the training of teachers in service, or in religious orders, affirming the relevance of science in the conduct of teacher education. Thus, the contemporary problem of identity crisis and teacher training is a product of a political nature. In Brazil, this "problem" arises when the force is attributed to the role of the educator of the people from the Vargas regime, which held the centralization of education for both institutional and modeling of an ideal teacher, school teacher, who reaffirmed in historiography that establishes the ground zero as the training of teachers, based on an evolutionary design, in which the referents of the present control the past.

Keywords: Social Representations - Identity - Teacher Training

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo I – A Crise Identitária no Magistério. Análise Retórica Aplicada à Teoria das Representações Sociais.....	16
Capítulo II - Identidade Docente. Discursos e Interlocutores e Suas Implicações na Formação de Professores.....	24
Capítulo III – A Gênese da Crise Identitária.....	43
Formação e Identidade Docente na Historiografia da Educação dos Séculos XIX e XX.	
Conclusão.....	58
Anexos.....	62
Bibliografia.....	68

INTRODUÇÃO

Com relação ao magistério são muitos os estudos que têm se dedicado as pesquisas cujo interesse gira em torno dos significados de “ser professor”. No primeiro capítulo abordaremos essa questão, contextualizado-a no âmbito da pós-modernidade. Optamos por esse recorte teórico baseado nos estudos de Hall (1998) e Bauman (2005), cuja premissa principal é a da compreensão do problema das identidades como um dos sintomas de um processo maior de reordenamento tanto da estruturas sociais, quanto do ethos da sociedade. Em ambos os autores encontramos a concordância de que a identidade deve ser entendida na pluralidade, o que significa pôr em questão a crença na identidade monolítica do ser professor, que é uma das concepções mais bem arraigadas no imaginário acerca do magistério.

A crença na identidade monolítica do “ser professor” se reveste de uma tradição no magistério contemporâneo.

A identidade monolítica de “professor” é encontrável na tradição discursiva do magistério, que se sustenta na historiografia da educação escolar no Brasil. A narrativa a respeito do lugar do ensino e dos professores em outras épocas opera no registro do antes degradado, que em certo momento foi uma idade de ouro e um atual novamente degradado. A historiografia busca, então, resgatar, recuperar valores e imagens do período dourado, o que é reforçado pela apreensão do atual como a da perda do lugar social que o professor teria tido em outro momento, como em tradição inventada (HOBBSAWN; RANGER, 1998).

Os estudos na área da Psicologia Social têm apontado caminhos de investigação que evidenciam esse comportamento. Nosso interesse nos leva a ter por base trabalhos de pesquisa realizados utilizando a teoria das representações sociais. Uma vez que possibilita a análise de como determinados grupos constituem os significados de si e como são elaboradas as estratégias relacionais com os demais grupos. Subjacente a esse processo, a objetivação de uma imagem reconhecível pelo grupo é muito mais do que um marcador social. Podemos entender como o exercício de constituição do que se acredita ser o real, a noção de realidade. Tanto as imagens de si quanto as crenças acerca do real operaram modos de ser, confrontam-se com formas diferentes, o que leva aos caminhos de negociação de significados.

No âmbito da teoria das representações sociais, considera-se que essas trocas e negociações não são inteiramente conscientes o que limita a análise apenas aos seus indícios. A perspectiva estruturalista entende que os significados podem ser apreendidos de uma espécie de estrutura criada a partir da evocação e categorização de palavras, ou ainda por meio de metodologias conversacionais, que geram elementos passíveis de interpretação muito próximas aos que os historiadores convencionaram chamar de o não dito. As propostas metodológicas usadas em pesquisas na área das representações sociais nos possibilitam uma análise da representação em seu contexto presente. O mecanismo de ancoragem é presumido a partir da interpretação dos elementos fornecidos pelo público. Essa inferência é importante como ponto inicial que pode nos levar ao recuo em outros tempos e outros espaços, tal qual um processo arqueológico. Este estudo das origens das representações sociais ainda se mostra um campo em desenvolvimento.

As pesquisas que utilizamos como base em nosso trabalho, como as de Alves-Mazzotti et al (2004), mostram que grupos de variados segmentos do magistério possuem imagens e significados diferentes do que é ser professor. O que, à primeira vista, parece ser uma constatação simples, revela, na verdade, o cerne do que se convencionou chamar de crise identitária do magistério contemporâneo, pois há o choque entre uma crença de longa duração histórica (a da identidade monolítica) e a pluralidade identitária.

Contudo identificar esse litígio não é suficiente para explicá-lo. A questão da identidade nos parece ser como a ponta de um icebergue, deixando ao fundo elementos basais de grande relevância. Para que possamos analisá-los, partimos dos resultados daquelas pesquisas e de outras publicações difundidas na área de educação, especificamente no campo de formação e da identidade docente, com o objetivo de reconhecer as grandes tendências discursivas que compõem a lide e, a partir daí, buscar compreender de que formas elas foram instituídas.

Mas, como analisar a instituição de um discurso sem que se possa aplicar as metodologias consagradas nas pesquisas em Psicologia Social? A primeira vista parece uma questão pertinente ao tratamento metodológico da história. Apesar de ser de fundamental importância na contextualização dos interlocutores, ela não nos poderia fornecer, sozinha, a explicação das formas pelas quais determinadas construções discursivas se estabelecem e permanecem como fenômenos de longa duração.

Billig (2008) aponta caminhos no âmbito da Psicologia Social que permitem esse recuo ao passado. Ao comparar o psicólogo social a um antiquário, o autor mostra ser possível a realização de trabalhos de pesquisa na área sem que necessariamente se tenha que passar pelas formas de experimentação em voga. Todo recuo no tempo histórico tem por limitador a impossibilidade de se reconstituir experiências, os fatos e os contextos de forma completa. É importante destacar que o tempo histórico, demarcado por recortes cronológicos definidos, não é o fio condutor dessa busca. O recuo ao passado, realizado pelo psicólogo antiquário não se prende necessariamente a uma relação causal entre o tempo e os fatos, podendo analisá-los, compará-los de forma não convencional como na abordagem cronológica. Vale-se da história como instrumento para explicar algo que se mantém no presente. Essa diferença é fundamental na realização do nosso trabalho e é o que o diferencia de uma abordagem historiográfica. Ainda de acordo com Billig (2008) e Mazzotti (2008), a ferramenta metodológica capaz de nos proporcionar a identificação, a análise das tendências discursivas contemporâneas e seu processo de instituição é a análise retórica. As técnicas de análise retórica são semelhantes às utilizadas nos processos de categorização e interpretação aplicadas na teoria das representações sociais, o que nos possibilitará adentrar em um campo ainda em fase de construção de forma um tanto mais segura.

Conforme nos mostram Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) em seu Tratado da Argumentação, ao analisarmos os discursos contemporâneos acerca de “ser professor” e de seu processo de formação, podemos mostrar quais argumentos são identificáveis como preferíveis pelo mecanismo da dissociação de noções. Por meio desta, é possível mostrar qual é o termo, em uma unidade discursiva, que possui as qualidades ou características desejáveis, e qual deve ser refutado pelo orador ou auditório no contexto. Ao identificarmos essas escolhas, podemos entender seu processo de origem através da longa duração histórica. A análise retórica também nos possibilitará encontrar metonímias e metáforas de base nessas construções discursivas e que se mostram presentes também numa perspectiva de longa duração histórica, como, por exemplo, a metonímia “professor como sacerdote”, ou a metáfora “sociedade como corpo”, presentes nas tendências discursivas que analisamos.

Em termos teóricos e metodológicos, tanto a teoria das representações sociais quanto a teoria da argumentação lidam com o que há de persuasivo em discursos, sobretudo quando se trabalha com categorização ou com interpretação de metáforas e metonímias

presentes nas entrevistas e grupos focais. Portanto, nada mais retórico do que um trabalho de pesquisa em Representações Sociais.

A partir deste enfoque teórico e metodológico, nos dedicamos, no segundo capítulo, a identificar as grandes linhas argumentativas no magistério contemporâneo com relação a identidade docente e seu processo de formação. Esse o ponto de partida, pois da mesma maneira que os resultados das pesquisas na área das representações sociais, eles são os indicadores da polifonia, e que se acredita ser a face visível da crise identitária do magistério contemporâneo. A existência de tendências argumentativas que disputam a identidade e a formação docentes, indicam uma fratura na visão monolítica do “ser professor”.

Em nossa análise, dividimos essas linhas argumentativas em três grandes tendências. A primeira denominamos de marxista. Nela, a identidade e a formação docentes são entendidas no processo de organização estrutural da sociedade (RIBEIRO, 2000), especialmente no que tange as relações de produção e as relações de trabalho. Essa vertente possui matizes identificáveis como os que interpretam a formação e a identidade a partir de uma pertença de classe social ou por meio das relações de trabalho (TARDIFF, 2005) cuja ênfase é o processo de proletarização do professor (WENZEL, 1991; PUCCI, 1991); e os que defendem a posição de que o magistério passa por um processo de degeneração (ARROYO, 2002; SILVA, 1992, 2002) sobretudo em virtude da perda do valor social do produto do seu trabalho. Em todas essas visões marxistas, temos em comum a ideia de desvalorização social do trabalho e do ethos docente, condição não a ser recuperada, mas transformada no processo maior das lutas dicotômicas entre os segmentos da sociedade.

A segunda vertente identificamos como liberal. É importante ressaltar que não nos referimos aqui ao pensamento liberal educacional do século XIX. É justamente do embate entre as perspectivas do Império e da República que nascerá o que denominados aqui de visão liberal da educação. A liberdade de ensinar e aprender, tão cara aos liberais imperiais, cujas premissas estavam contidas no pensamento de Anísio Teixeira, cede lugar ao Estado educador do povo, fruto da visão centralizadora e autoritária do Estado Novo de Vargas, sob a ótica educacional de Lourenço Filho (CARVALHO, 2003 apud FREITAS, 2003). Emerge dessa construção o professor técnico, muito próximo da metonímia comeniana do professor como organista que executa uma partitura que não saberia compor. O professor, nesta visão, é instituído como portador de saberes e técnicas fornecidos por uma instância central da

educação que estabelece conteúdos e métodos a priori. É o modelo que servirá à progressiva massificação do ensino de primeiro grau.

A terceira denominamos essencialista. As características marcantes desta tendência têm sido encontradas em difundidas obras direcionadas ao magistério, frequentemente utilizadas em cursos de formação e aperfeiçoamento (CHALITA, 2005; CURY, 2003). Ao escolhermos o termo essencialistas, nos referimos a uma estrutura de pensamento de longa duração, que associa o magistério a um dom e a uma missão (tendo aqui os ecos do discurso religioso, presente ao longo de nossa história educacional), o que confere características idiossincráticas à identidade docente. Explicada em si mesma a identidade docente simplesmente é. Isso é comumente encontrado em falas dos que defendem ter “nascido para o magistério”, ou que “magistério está no sangue”. Aliado a essa visão, a formação teórica e metodológica cede espaço a uma perspectiva baseada na afetividade.

Porém, identificar os interlocutores e seus argumentos explica apenas em parte a dita crise identitária do magistério. Se nos dias atuais essas tendências estão postas em disputa, podemos inferir que esse processo possui uma historicidade. Não faria significado a discussão acerca do “ser professor”, da identidade docente e de sua formação, se em algum momento de nossa história educacional, a categoria professor não tivesse sido instituída.

O capítulo III dedica-se a essa análise. Identificar a instituição do professor como profissional, cuja identidade é definida a priori tal como um arquétipo ou modelo gerado no interior de uma política de Estado ainda nos colocaria imersos no discurso hegemônico da historiografia brasileira. Ela tem sido recentemente posta em discussão, sobretudo pelo caráter determinista, em que o presente controla o que será escrito do passado. Dessa maneira, se partirmos da abordagem convencional, seremos levados a acreditar que a profissão docente é fruto da evolução educacional no país. Os manuais, comumente utilizados em cursos de formação, atestam essa tendência, levando a crer numa progressão da idade mítica da educação jesuítica e da inexistência de instâncias formativas dos docentes no Império, tendo como base a tardia implementação das escolas normais como centros de formação, já no período republicano.

A mesma teleologia que produz, em nome do novo, o não-ser da educação do Império é a que instala a plenitude do ser no personagem que não somente prefigura o processo de unificação como condensa o significado da educação colonial: os jesuítas. Esse procedimento de saturação do significado, aliado à teatralização da destruição pombalina produz a história

da educação colonial como um mito. Encerrada definitivamente, essa história é um mito que pode ser constantemente reatualizado, mas que, como todo mito, é remetido para fora do processo histórico teleologicamente instituído. Seria essa a razão do quase absoluto desinteresse dos historiadores da educação por temas da história colonial? (CARVALHO apud FREITAS, 2001 p. 344)

O discurso que institui o professor profissional, não nos parece fruto de um processo naturalmente progressivo, mas de um processo histórico em que visões educacionais foram postas em litígio. Mais do que isso, temos visões distintas de formação, identidade e prática docente que concorreram durante o período imperial e republicano. Com isso, é necessário revisitar o século XIX e seus professores, analisando suas estratégias de formação, de atuação, de auto-imagem e como toda essa construção foi gradativamente modificada nos embates que marcaram as duas primeiras experiências republicanas.

CAPÍTULO I

A Crise Identitária no Magistério

Análise Retórica Aplicada à Teoria das Representações Sociais

Uma indagação que se faz cada vez mais presente no âmbito do magistério diz respeito ao o que é ser professor. A pergunta poderia ser facilmente respondida, uma vez que não faltam leituras que proporcionem uma vasta gama de analogias, além do caráter altamente prescritivo a que muitas se propõem. A resposta que aponta para a relativização dessa imagem, mostrando se tratar de algo construído no grupo e inserido em determinada cultura, geralmente não satisfaz os interlocutores, que esperavam algo mais prático e preciso. Mas, afinal, não existe uma identidade do ser professor ou um modelo de professor a seguir? Não existiria uma forma identitária passível de observação, uma identidade em si e para si ? Tais indagações poderiam ser traduzidas como tentativas de construção de um elemento estabilizador da diversidade que caracteriza o trabalho docente, dando a impressão de termos algo passível de ser reduzido a objeto de observação, caracterização e estudo.

A questão da identidade em si, cuja característica principal é sua pluralidade, é analisada por Hall (1998) no contexto em que se apresenta uma crise paradigmática nas sociedades contemporâneas, tendo como pano de fundo a pós-modernidade. Ele estabelece essa mudança paralelamente ao embate entre modernos e pós-modernos, ou seja, a noção de identidade em si e por si, questionada por muitos, conduz a entender as identidades em seus processos de transição. Nesse caso, não se tem identidade, mas identidades, o que, no caso dos professores, não se verificaria uma “crise de identidade” mas conflitos de “identidades”, sem que alguma delas possa ser considerada a verdadeira ou única.

A abordagem de Hall nos é particularmente interessante uma vez que acredita-se que o magistério passa também por uma crise identitária, que não pode ser compreendida em sua totalidade sem que a possamos contextualizar no presente – no caso a pós-modernidade- como igualmente identificarmos o seu processo histórico gerador. Em linhas gerais, esse processo se traduz pela falência da crença na identidade única e estável do indivíduo, em que

o eu auto-centrado, cede espaço a múltiplas possibilidades identitárias em diferentes contextos sociais. A identidade é, assim, transitória. As construções e as desconstruções tornam-se um exercício dinâmico, tendo como cenário a velocidade das múltiplas manifestações culturais (HALL, 1998).

Billig (2008, p. 61) trata de conceito análogo, o de papel social, que é também frequentemente evocado quando se fala acerca da identidade docente. Do mesmo modo que a identidade, os papéis sociais oferecem certas regularidades na vida social: “é necessário que as pessoas tenham uma boa ideia daquilo que é esperado delas em determinados contextos e, se não o tiverem, a vida nada mais seria que uma confusão sem significado de atividades ao acaso. Isso se aplica tanto aos grandes papéis na vida, quanto àqueles papéis secundários, sem falas.”

Quando falamos de crise identitária a respeito do ser professor, estamos implicitamente aceitando a premissa de se trata de uma categoria única – o professor – cujas características, valores, e os modos de concretizá-los em comportamentos sociais são igualmente universais. Daí decorrem as produções discursivas direcionadas ao magistério que sustentam esse princípio e que, ao tornarem-se difundidas no meio profissional por meio de publicações, cursos de aperfeiçoamento e seminários, permitem a consolidação de autoridades credenciadas a oferecer aos seus respectivos auditores uma imagem arquetípica do ser professor. Percebe-se a partir daí um esforço de demarcação entre o que é ser e o como ser professor.

Retomaremos essa discussão no capítulo II, quando identificaremos as correntes de pensamento acerca da identidade docente e do trabalho docente nos dias atuais, quais suas premissas e como os argumentos são postos.

Em oposição a essa perspectiva, Arroyo (2005) nos mostra uma fragmentação que se materializa em muitos magistérios existentes, com grupos de pertença que se formam baseados no tipo de público e no ensino ministrado. O autor cita como exemplo as diferenças de percepção dos professores da Educação Infantil e das primeiras séries fundamentais a respeito da auto-imagem construída pelos docentes do segundo segmento ou do Ensino Médio¹. O estar na sala de aula seria um dos poucos elementos em comum, bem como o ofício. O que muda é o auditório a que se destina.

¹ Vale ressaltar que na pesquisa de Alves-Mazzotti (et al 2004), foram identificadas representações distintas do ser professor nos dois segmentos pesquisados do Ensino Básico.

Arroyo (idem) considera, por outro lado, que entre os professores do Ensino Superior, há maior estabilidade identitária, a qual seria explicada pelo reconhecimento pelo pares. Para nós, muito mais relevante são as diferenciações entre os níveis, pois todos são professores sob uma imaginária e pretensa categoria única de identidade, mas que por dentro se mostra profundamente diversificada e com claros marcadores que nos possibilita identificá-las socialmente.

Essa constatação também foi posta em estudos que se utilizaram da teoria das representações sociais. Essas pesquisas relacionadas ao ser professor fornecem elementos de como professores de diferentes segmentos organizam suas práticas e como estas organizam, a seu turno, as formas pelas quais esses mesmos grupos se identificam e se diferenciam dos demais segmentos. Vejamos alguns exemplos:

Na dissertação intitulada “Opção por pedagogia e perspectiva como educadores, estudo sobre os alunos concluintes do curso de Pedagogia da PUC-SP”, Medeiros (1996) aborda o tema a partir da seguinte questão: como o professor e o estudante concluinte dos cursos de licenciatura representam o ser professor? O autor conclui que as imagens de lutador e transformador eram constantemente evocadas, estando a figura do professor imersa num misto de objetividade e subjetividade nas categorias de ensino e conhecimento, responsabilidade e dificuldade, doação e afetividade. Encontramos em “As Representações de Bom Professor Presentes em Educadores Infantis”, de Alves (2001), elementos que mostram como, na atualidade, as professoras de pré-escola organizam informações, interpretações e valores a respeito do trabalho docente. A autora conclui que as características atribuídas às representações de bom professor estavam associadas à questão dos relacionamentos, ou seja, construídas com base no amor, compreensão e amizade. Sugere que sejam repensados os cursos de formação de professores. Haber (1998) em “O Trabalho do Professor Universitário – Representações Sociais dos Educadores da Universidade de Franca” nos mostra, por meio das representações sociais dos professores universitários acerca da profissão, que existe a necessidade de um consistente e intencional questionamento acerca do significado do ser professor, de modo a possibilitar que suas representações sejam construídas e reconstruídas permanentemente, garantindo, dessa maneira, a inserção do professor como sujeito de sua história e de seu trabalho.

O trabalho realizado pelo grupo coordenado por Alves-Mazzotti et al.(2004), cuja preocupação central são os significados do ser professor, em análise comparativa entre os dois segmentos do Ensino Fundamental, nos mostra de forma mais completa essa cisão identitária e os valores que ancoram as construções imagéticas. A pesquisa teve como proposta identificar as representações da identidade docente de professores da rede pública do ensino fundamental do Rio de Janeiro, utilizando a abordagem estrutural, a partir da técnica de associação livre. A pesquisa foi organizada em duas fases, sendo que na primeira foram analisados os dados coletados dos dois conjuntos selecionados (primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental); e, num segundo momento, os dados foram analisados em separado, formando grupos distintos de palavras. As autoras identificam dois discursos antagônicos nessas representações, que, para melhor efeito de compreensão, reproduzimos na íntegra:

- (a) ser professor hoje é desgastante, exige muita responsabilidade e tem salário baixo, o que acarreta frustração, desvalorização, cansaço;
- (b) ser professor hoje é uma atuação profissional, logo supõe profissionalismo embora continue a requerer troca, doação, carinho e esperança (ALVES-MAZZOTTI et al, 2004, p 66).

Após a segunda fase da pesquisa, as autoras concluíram ser impróprio tratar e analisar as representações sociais de ser professor no ensino fundamental como se este fosse constituído por um único grupo, uma vez que foram identificados núcleos centrais diferentes para cada segmento. Assim, sustentam que:

... parece válido concluir que os professores do 1.º segmento constroem o significado do ser professor hoje em torno da ideia de dedicação, defendendo um significado tradicionalmente atribuído à função docente. Já para os do 2.º segmento, ser professor hoje é lutar cotidianamente contra as dificuldades de toda a sorte que se interpõem entre ele e seus alunos, as quais estão vastamente descritas na periferia de suas representações. (Idem., 2004, p. 72).

O panorama que essas pesquisas nos oferecem reforçam o conceito de diversidade identitária do ser professor, apontando para os elementos que compõem a crise. Porém, nem todas se propõem a avançar para além desse escopo, ou seja, para a explicações de suas origens. A pesquisa de Alves-Mazzotti (et all, 2004), citada neste trabalho, em seus desdobramentos, se dedicou ao tema entre 2005 a 2008.

Se as pesquisas apontam para a diversidade em seus resultados no tocante às representações sociais do ser professor, devemos então nos concentrar justamente naquilo que a desvela, ou seja, a pergunta “o que é ser professor?”. Ela só se torna pertinente aos grupos porque justamente em algum momento de nossa história houve a necessidade de se definir quem é ou não professor. Desse modo, estaríamos nos aproximando das origens de um discurso que é instituído e estabelece certa identidade da profissão docente a partir de critérios determinados e que prevaleceu nas lides com outras formas discursivas / representacionais, o que de fato é o objetivo de nossa pesquisa.

Por outro lado, recuar ao passado um pouco mais longínquo tem sido um obstáculo para as pesquisas em representações sociais, exigindo a incorporação de novas abordagens metodológicas capazes de superá-lo, permitindo, desse modo, ampliar o campo de pesquisa.

Mazzotti (2008) nos mostra que é possível realizar um trabalho dessa natureza utilizando a análise retórica como recurso metodológico; “para tal, na investigação é preciso pois considerar a relação por inteiro: o que as autoridades reconhecidas dizem e fazem, o que os membros sustentam e como eles estabelecem os acordos a respeito de um tema”.

Seguindo o mesmo raciocínio é grande a aproximação entre a teoria das representações sociais e este tipo de análise. Podemos citar como exemplos a objetivação e ancoragem e os processos retóricos de construção de metonímias e metáforas. Vale lembrar que as pesquisas na área aqui citadas tiveram em comum a metodologia da evocação livre de palavras, bastante utilizada na abordagem estruturalista. De acordo com Mazzotti (2008), pela aplicação desta metodologia associa-se palavras à proposição original resultando na produção de metonímias, tais como o do “magistério como sacerdócio” ou do professor como “pai/mãe/tia”.

Para Moscovici (2003), o ato de objetivar é a materialização de uma abstração que fornece o esteio para a afirmação de que uma representação é algo quase palpável. Ao objetivarmos procuramos preencher um vazio de compreensão. Trata-se de dar significado, de procurar descobrir em quais imagens podemos ancorá-lo, ou seja, é o processo de trazer para bases familiares essas ideias ou seres imprecisos, desconhecidos. É um exercício de classificação, no qual nomear, classificar algo, denota uma sensação de controle, de apropriação, possibilitando um ajustamento ou dissociação com relação ao conjunto de

valores, normas e aos referentes de uma dada cultura.

Ao compararmos um dado novo com nosso sistema de categorias, está em andamento o processo de ressignificação do objeto, agora sobre novas bases, isto é, a síntese realizada pelo ato cultural e histórico de atribuir um significado, um nome e predicados.

Em ambos os casos, Mazzotti (2008) aponta para as semelhanças com o processo de construção de metáforas e metonímias. O que ocorre é o estabelecimento de analogias, no intuito de tornar compreensível e adequado um corpo estranho de conhecimentos, valores e comportamentos. Ou seja, o ato de ancorar em bases conhecidas as imagens objetivadas é idêntico as metáforas e metonímias em sua relação entre tema (do que se quer falar ou compreender) e foro (o que já foi dito e conhecido).

Para Billig (2008), essas metáforas e metonímias presentes no discurso do senso comum são um importante campo de investigação, uma vez que é possível mostrar por meio delas, como as crenças de certos grupos minoritários são capazes de influenciar as crenças e os modos de construir o significado de realidade das majorias. Com isso, em grupos menores, certas premissas podem ser postas em questão, o que força a maioria a justificar premissas que antes não eram justificadas. Com relação ao nosso trabalho, esse mecanismo se evidencia com relação à identidade docente. Não entendemos a identidade docente como algo naturalizado ou espontâneo, mas como fruto de uma complexa estrutura de significados que são construídos e postos em disputa no campo social.

Nessa abordagem, o senso comum torna-se objeto de investigação a partir dos discursos que são produzidos de modo a justificar crenças e práticas, e que evidenciam as formas pelas quais os grupos sociais organizam a imagem de si e da realidade.

Outro instrumento de análise retórica aplicável à teoria das representações sociais e que prevalece como opção metodológica no trabalho que propomos é a dissociação de noções. Nos litígios em torno de qual discurso acerca da formação e identidade docente vai prevalecer, é comum encontrarmos esta construção argumentativa que apresenta os termos que serão postos em comparação, sendo o termo II o desejável, e que contém as características que estão ausentes no termo I, estabelecendo a posição de preferência, constituindo o que em análise retórica se denomina “lugares do preferível” conforme mostram Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996).

Os lugares do preferível constituem-se pelas escolhas de argumentos que os grupos julgam interessantes ou vitais para a manutenção de seus valores, identidades, formas de pensamento e comportamento. Os lugares do preferível são os organizadores da representação do discurso, uma vez que se caracterizam por valores abstratos capazes de expressar conceitos gerais. O preferível, ao agrupar as escolhas, oferece ao grupo a necessária sensação de que existe um significado e uma justificativa de fundo para elas. Em se tratando de discursos, o que nos interessará na presente pesquisa são aqueles produzidos e reproduzidos na História da Educação a respeito da identidade e da formação docente.

Billig (2008) reforça ainda mais a proximidade entre a Psicologia Social (na qual se insere a teoria das representações sociais), e a investigação retórica. No que define como “psicólogo antiquário” (Idem, p. 47), o autor mostra outras possibilidades de análise que não se restringem ao processo de experimentação, mas que ao mesmo tempo não se confunde com o método histórico, tendo em vista não se prender à linearidade do tempo histórico:

O antiquário não mostra esse desprezo pelo passado. Ao contrário, deliberadamente ele o ataca, desencavando relíquias de antigos pensadores e encantando-se ao encontrar fragmentos estranhos. Esses ataques são levados a cabo com um estado de espírito diferente daquele dos empréstimos ocasionais feitos pelo psicólogo atualizado. Os antiquários resistirão ao impulso de modernizar tudo que seja encontrado. (Ibidem 2008, p. 49).

Essa visão nos é particularmente importante, tendo em vista a necessidade de recuarmos ao passado de modo a analisarmos nosso objeto de estudo. Como vimos, o recuo ao passado impõe limitações metodológicas em termos de experimentação, sobretudo com as técnicas atuais largamente utilizadas em pesquisas na área da teoria das representações sociais. Billig (2008) aponta um caminho investigativo possível, demonstrando o valor das práticas discursivas como foco de interesse da Psicologia Social. As posições assumidas pelos interlocutores, dentro de determinado recorte histórico, evidenciam muito mais do que formas de pensar individuais, mas frutos de um processo retórico em que “as posições são tomadas em controvérsias mais amplas.” (BILLIG, 2008, p.53). E prossegue:

É possível que alguns psicólogos sociais achem que exemplos vindos de fontes assim são profundamente insatisfatórios porque evidência “apropriada” só pode vir na forma de um experimento estatisticamente analisado. Esses psicólogos sociais parecem agir como se os deuses dos

conhecimento só fossem aplacados pelas ofertas de resultados experimentais: as publicações registram esses sacrifícios submissos de tempo e dinheiro e um toque de santidade pode ser obtido de segunda mão quando são mencionados, com reverência adequada, os sacrifícios sagrados de outros. (BILLIG 2008, p. 54).

Consideramos, então, que se por um lado não podemos reconstituir as representações sociais pregressas do ser professor (quer seja por sua diversidade ou pelos limites impostos pela permanência dos agentes), podemos nos utilizar das estratégias retóricas aqui expostas para buscar o que se conservou no tempo histórico como marcadores: os discursos.

Em nossa pesquisa, optamos por buscar na historiografia da educação o material discursivo acerca dos professores, tomando a liberdade posta por Billig (2008) de transitarmos entre os séculos XIX e XX - mais como “antiquário” do que como historiador - estabelecendo as dissociações nos diferentes gêneros retóricos, ou seja, tanto os que são construídos em caráter deliberativo, concentrados no futuro (comumente usados pelas entidades representativas do magistério, que não raro quando o fazem se arvoram a retocar o passado com as cores do anacronismo); de caráter judiciário, em que pese o século XIX ser julgado pela historiografia da educação à luz de um presente que procura raízes; e os de caráter epidítico, ao reafirmarem a preferência de determinados valores grupais, louvando ou censurando comportamentos e crenças e estabelecendo com base no *pathos* (emoção) a imagem desejada do que seria o professor ideal (tal os discursos fúnebres sobre a perfeição dos mortos).

Parece-nos que esses discursos serão suficientes para nos fornecer os subsídios necessários à compreensão do que se argumenta ser a crise identitária do magistério contemporâneo, o que nos aproximaria das pesquisas a respeito das representações sociais do ser professor, introduzindo a temporalidade histórica como pano de fundo explicativo das opções discursivas que prevaleceram e influenciaram adesões e resistências; e o método retórico como proposta de análise aplicada à teoria das representações sociais. Adiante, nos dedicaremos, no capítulo II, a reconhecer, na contemporaneidade, as linhas discursivas de maior relevância a respeito da identidade docente, mostrando as autoridades que os proferem e sua relação com os auditórios que os sustentam.

CAPÍTULO II

Identidade Docente.

Discursos e Interlocutores e Suas Implicações na Formação de Professores

Quem é professor nos dias atuais ? Mazzotti (no prelo, p. 3), nos mostra que os termos mestre e professor são comumente utilizados para designar alguma qualidade reconhecida nos grupos sociais:

Por exemplo, o responsável pela bateria da escola de samba, é “mestre de bateria”; o condutor de uma sinfônica, é “maestro”; os melhores enxadristas, são “mestres internacionais”; o melhor dentre os operários da construção civil, é o “mestre de obra” (arquiteto, em grego). A palavra “mestre” ou “professor” parece pertencer a uma família de significados, mas, ao contrário da família da palavra “jogo”, de que trata Wittgenstein, é factível determinar seu núcleo de significação.

A determinação do significado, segundo o autor, recorre a uma proposição de caráter pragmático: mestre ou professor, é aquele que é capaz de ensinar. Essa capacidade compreende tanto o conhecimento do como fazer, quanto o do porque fazer. A origem dessa perspectiva, prossegue Mazzotti, não é contemporânea, podendo ser identificada na Metafísica de Aristóteles, que estabelecia critérios de diferenciação entre o sábio e o ignorante. O sábio é o mestre, o que está apto a ensinar. É um professor. Todavia, essa resposta, nos moldes da crise de identidade do magistério, não parece encerrar a questão. De acordo com esse pensamento, se consideramos o professor como um artista, basta a ele o conhecimento das técnicas de ensino. Porém, se o considerarmos um técnico, outras qualidades serão requeridas.

Essa dissociação surge ao incluirmos no debate a formação de professores. De um lado estão os representantes das disciplinas pedagógicas, cujo argumento central aponta para a necessidade de se formar um professor capaz de aprender as condições nas quais se dá o ensino e a aprendizagem; e, do outro, os representantes das licenciaturas, que acreditam que o

domínio dos conteúdos específicos orientam o significado das práticas necessárias.

Tais considerações são exemplos da possibilidade de realização de inferências nos estudos da identidade/formação docente utilizando as técnicas de análise retórica. Do mesmo modo, procuraremos ao longo deste capítulo, identificar e situar o que consideramos ser, com base na história da educação brasileira, os interlocutores desses e de outros discursos acerca da identidade e suas concepções de formação docente, estabelecendo o debate entre eles, não em busca de conceitos, mas do que se consolida como o preferível, identificando quais valores se efetivam em oposição a outros.

Vimos no capítulo anterior as possibilidades deste tipo de análise no interior da teoria das representações sociais. Cabe-nos reforçar essa perspectiva por meio de Mazzotti (no prelo p. 8), que considera:

No âmbito dos debates a respeito da profissão docente encontram-se representações sociais a respeito de “ser educado”, da “possibilidade de efetivar a educação escolar”, “vida social” e outras, que se apoiam mais em inferências sustentadas em valores (preferíveis) do que em conceitos. Essa maneira de argumentar é a que distingue, segundo Moscovici (1976) as representações sociais das científicas. As representações sociais operam os conceitos a partir do que se julga desejável, não como eles são apresentados, pois sua função básica é manter a identidade dos grupos sociais que as produzem e sustentam.

Essa identidade não se faz a cada momento em um vazio social e histórico, pois sempre recorre ao que já foi e continua atuante, daí a necessidade de compreendermos o que antes era considerado como “professor” em nosso estudo e que agora pode ter outros significados.

Em artigo que analisa a relação entre saberes e formação docente, Nunes (2001) nos mostra que inicialmente, na década de 1960, as pesquisas em educação no Brasil concentravam-se numa abordagem que privilegiava a dimensão dos saberes técnicos, cujos resultados apontavam para uma cisão entre a pessoa e o profissional. Tal cisão seria um indicativo de uma crise identitária que já fornecia indícios de sua existência.

Os saberes implícitos do processo de formação docente começaram a ser objeto de estudo a partir da década de 1970, buscando-se utilizar um tom que versava a respeito da valorização do docente a partir do mapeamento dos saberes de que ele é portador, do ponto de vista teórico e conceitual. Esse primeiro recorte pode ser entendido como o processo de

amadurecimento da visão, em nossa educação, de que o professor se faz pelo método e pela técnica. A década de 70, como nos mostra a autora, amplia o escopo para a portabilidade desses saberes, isto é, a exigência de que o professor não somente domine as técnicas do ofício, mas também seja o fiel depositário dos conteúdos socialmente definidos como válidos para sua transmissão ou aquisição. É importante acrescentarmos que na década em questão, autores como Demerval Saviani propuseram a transmutação do professor em agente revolução social, o intelectual orgânico das classes trabalhadoras. Essa tendência seria também incorporada, pela Igreja, à Teologia da Libertação.

Nunes (op. cit) prossegue mostrando que, na década de 1980, o discurso é marcado por questões voltadas à ideologia e ao posicionamento político-social do professor. Esse conjunto de concepções político-ideológicas é que seriam determinantes nas opções práticas da profissão. Os modelos teóricos eram evitados para que não se atribuisse valor negativo às investigações acerca da prática docente. Nesse período temos o início do processo de distensão do Regime Militar no Brasil, que proporcionou a incorporação de referentes do marxismo, sobretudo na revisão de Gramsci, quanto a relação entre educação e sociedade. Esse conjunto de perspectivas denunciam a cisão existente entre a escola e a sociedade, evidenciando seus antagonismos e como eles se refletem se materializam na relação professor-aluno.

Ao final de seu artigo, Nunes (2001) mostra a tendência contemporânea que se estabelece a partir da década de 1990, quando surgiram trabalhos que buscavam repensar o processo de formação do professor por meio da prática. A identidade volta a considerada em seu *locus* de origem presumido, a formação docente, os espaços e os saberes que são mobilizados para tal.

Um exemplo interessante que exemplifica esse conjunto de abordagens é a tentativa de dar forma e identidade a esse professor por Luckesi (1994), quando posiciona essas visões educacionais sob a denominação de “Pedagogia Liberal”, seguindo a tendência consolidada por Saviani no campo da historiografia educacional. Em termos de identidade, os marcadores por ele selecionados passam pelo professor tradicional, no qual encontramos a imagem do professor como autoridade e transmissor de verdades que seriam absorvidas por um auditório disciplinado. Temos também nesse âmbito o que ele denomina como professor progressivista, cuja autoridade é deslocada e caracterizada como uma relação de mediação

entre os saberes e o auditório.

O autor engloba na categoria desta pedagogia a um só tempo duas visões educacionais distintas, que desde os tempos do Marquês de Pombal vêm produzindo discursos antagônicos no campo da educação: a dos liberais e a da Igreja. Os primeiros estariam representados sob a chancela de progressivistas, incluindo aí desde os liberais do Império até os defensores da educação nova. Os tradicionais têm sua imagem vinculada ao ensino confessional, o que explica a frequente alusão à educação praticada pelos jesuítas e pelos padres das demais ordens que aqui fixaram seus colégios.

A construção imagética do professor que se confunde com o aluno no ato de ensinar/aprender pode ser encontrada novamente em Luckesi (1994), quando o descreve, no conjunto de sua “Pedagogia Progressista”. Temos a demarcação de uma identidade que nega as anteriores, pois qualifica o professor como libertador e libertário. Nela, a autoridade do professor é esvaziada e substituída pela horizontalidade das relações.

A partir destes estudos podemos identificar ao menos três interlocutores: os de tendência liberal, cujo discurso se faz muito mais presente pelas técnicas de ensino nos dias atuais; os de orientação marxista, que por sua vez vão se subdividir em lugares discursivos que tratam da classe social do professor, do trabalho docente e sua proletarização e da degeneração da imagem do professor como fruto de um processo psicossocial, e os que sustentam que o magistério é algo intrínseco ao professor, considerando a afetividade como mediadora de todas as relações educativas, o nos leva a denominá-los de essencialistas.

Seguindo nossa análise, a Igreja não formaria um grupo único, um interlocutor a parte. Examinaremos, mais adiante, posições até mesmo antagônicas por ela assumidas, seja na caracterização de Luckesi que a unifica aos liberais sob a bandeira do tradicionalismo, seja entre os marxistas, com a revisão de cunho cristão da doutrina, amplamente difundida pela Teologia da Libertação e especialmente na tendência essencialista da educação.

Gadotti (2001, p. 233) nos mostra essa tendência ao afirmar, numa perspectiva marxista que

Católicos e liberais representam grupos diferentes, correntes históricas opostas, porém não antagônicas. Os primeiros desejavam imprimir à educação um conteúdo espiritual e os segundos, um cunho mais democrático. Contudo, os dois tinham pontos em comum. Representavam apenas facções das classes dominantes e portanto não questionavam o sistema econômico que dava origem aos privilégios e à falta de uma escola para o povo.

Este é um indício importante para pesquisas posteriores, pois ao que nos parece, a necessidade de não se fixar em torno de uma só pertença não é um sinal de fraqueza, mas pode indicar a hegemonia social do discurso da Igreja que, ao assumir diferentes formas, mostra uma considerável capilaridade social.

Todo esse discurso vem sendo consagrado na historiografia da educação, utilizando uma forma próxima à hagiografia, em que a República passa a ser o preferível, frente a reunião de seus contraditores sob uma bandeira comum. Com isso, liberais do século XIX e o clero do mesmo período são apresentados como uma só coisa, unidos pela pertença de classe, na qual as semelhanças suplantariam as diferenças, ignorando o fato de que os liberais e a Igreja foram antagônicas no modo de conceber a educação. Isso fica mais nítido com a querela entre o pensamento privatista e publicista, que abarcava também a discussão acerca da laicidade ou não do ensino, que dominou as primeiras três décadas do século XX.

Porém, a visão aqui exposta pode ser percebida como uma construção histórica a serviço de uma visão que se estabelece a partir de determinado momento: a que sustenta ser a Segunda República, a “fundadora” da educação nacional. E para isso, estabelece a dissociação entre este preferível e algo que não possui as mesmas qualidades, no caso, a educação no período imperial.

Os interlocutores e Seus Argumentos

Os essencialistas são produtores de um discurso amplamente difundido, que afirma a essência da profissão como algo inato e vocacional, tratando a identidade docente como única, cujas premissas se baseiam na construção de um modelo ideal e fortemente amparado na dimensão afetiva. Essa visão leva a crer na necessidade de um resgate do que considera a “idade do ouro” do magistério. Trata-se de buscar o que há de mais essencial na docência no próprio professor, o que nos lembra muitas das concepções platônicas. Seus argumentos possuem uma forte tendência retórica ao *pathos*.

Selecionamos dois autores cujo critério se baseia em produzirem obras de grande alcance no meio docente, bem como de sua constante presença em seminários de capacitação,

além de seu difundido uso em cursos normais no nível médio e em cursos de pedagogia.

O essencialismo ganha contornos muito próximos aos da paidéia cristã em Chalita (2005), representada em sua obra *Pedagogia do Amor*. Por meio de fábulas, o autor estipula que, no exercício da docência, é necessário que o professor ideal congrege os valores do amor, amizade, idealismo, coragem, esperança, trabalho, humildade, sabedoria, respeito e solidariedade. Não nos deteremos a respeito de cada uma destas categorias. O modelo escolhido para personificar esse professor ideal é a própria criança, vista como exemplo de pureza, segundo o próprio autor, que reforça esse argumento ao afirmar que “esta obra pretende contribuir para que possamos resgatar em todos nós e, em sequência, em nossos filhos, alunos e todos os demais aprendizes que cruzem nossos caminhos a amorosidade, a ternura e a pureza predominantes na criança existente em cada um de nós” (CHALITA 2005, p.10).

Podemos identificar no argumento a metonímia “professor como uma criança”, por meio da qual autor nos faz crer que o movimento que vai construir esse professor vem de dentro para fora, como mostra o trecho reproduzido a seguir:

É nosso objetivo que este livro seja útil para pais, mães, professores e com todas as pessoas comprometidas com o ato gratificante de formar, informar, transmitir saberes, lições e, principalmente, afeto – esse signo que deveria reger todos os relacionamentos, todas as ações, todos os vínculos. Afeto por se saber parte de algo maior. Afeto por se saber centelha divina e partícula do amor no espaço universal.” (op cit, p.14).

Qual o locus de formação deste docente? Nenhum a princípio, pois o que o credencia está, como vimos, dentro dele.

Outra metonímia largamente utilizada pelas abordagens essencialistas é a dos professores como pais/mães. Diferente da criança que habita em nós, a paternidade/maternidade denota um processo de amadurecimento, cuja criança agora crescida, está apta a ensinar afetuosamente.

Tomando também o universo da música como contexto, Chalita espera que os professores sejam os “mestres e aprendizes da arte de extrair os melhores sons e os melhores acordes, [...] como partituras repletas de notas que nos possibilitem alcançar algum tom, digamos dual. Um tom que nos embale tanto em momentos felizes quanto nos momentos

difíceis” (op cit, p. 160). Ao reconhecer o contexto de dificuldades que rondam o exercício da docência, o autor finaliza afirmando que “todo esforço e todo sacrifício são, com certeza compensadores e, no final, acabam sempre originando muitos aplausos.” (ibidem).

Nesse contexto observamos a evocação de palavras e imagens semelhantes aquelas encontradas em pesquisas acerca do “ser professor” na perspectiva da teoria das representações sociais, como as que revisamos no capítulo anterior.

Se em Chalita prevalece o uso de metonímias na tentativa de se constituir uma identidade docente, em Cury (2003), na obra “Pais Brilhantes, Professores Fascinantes”, fica evidente o recurso a dissociação de noções.

O argumento do autor gira em torno do termo I, os denominados “bons professores”, e o termo II, os “professores fascinantes”. Ao segundo termo, ele atribui as características desejáveis, pois eles conhecem o funcionamento da mente, possuem sensibilidade, educam a emoção, usam a memória como suporte da arte de pensar, são mestres inesquecíveis, resolvem conflitos em sala de aula e educam para vida; diferente do primeiro termo no qual o professor é apenas eloquente, possui metodologias, educa a inteligência lógica, usa a memória como depósito, é um mestre temporário, corrige comportamentos e educa para uma profissão.

O autor avança na construção da imagem essencial do professor para a instância da prática, em que sustenta que “a escola dos nossos sonhos” é aquela em que se escuta música ambiente numa sala repleta de alunos sentados em círculos e que se utilizam das artes de perguntar, orientadas por um mestre que seja exímio contador de histórias, que elogia antes de criticar, gerencia os pensamentos e emoções e participa de projetos sociais. É o que define como “professor humanizado.” (CURY, 2003, p. 138). Com isso se espera que se cumpra a expectativa do autor, exposta ainda na introdução: “creio sinceramente que os hábitos dos educadores e as técnicas pedagógicas que comentarei, poderão revolucionar a educação para sempre.” (op cit, 2003, p. 10).

Ao analisarmos as implicações deste pensamento na formação docente, percebermos a situação discursiva na qual se apresenta a visão considerada preferível que estabelece o professor intuitivo (termo II) diferenciada do professor profissional (termo I). O professor intuitivo supera o profissional por já conter dentro de si os elementos que o credenciam a ensinar e que devem estar acima das técnicas aprendidas no processo de

formação para o ofício.

Nos remetemos novamente ao artigo de Mazzotti (no prelo, p. 4) para mostrar que esse confronto tem profundas raízes históricas, o que nos leva a considera-lo como fruto de um processo de longa duração e que sob a forma do neoplatonismo, conduz o pensamento deste tipo de interlocutores:

“Todavia, essa objeção não é recente, ela já aparece nos Diálogos de Platão, em particular no que marca a ruptura entre a filosofia e a sofística, intitulado Protágoras. Nesse diálogo Sócrates sustenta que aprender as técnicas não é suficiente para uma pessoa livre, como é o caso de seu interlocutor Hipócrates, ainda que seja valioso para quem quer ser um profissional (Protágoras, 312b). Não cabe, diz Sócrates, a um homem livre e particular tornar-se um profissional em alguma arte, pois sua vida não depende do trabalho. Para Sócrates, os sofistas ensinavam as técnicas que produzem efeitos noéticos, ou intelectuais, mas elas são insuficientes para o adulto livre, que precisa tornar-se filósofo para alcançar o verdadeiro caráter humano. Temos, aqui, a dissociação entre as técnicas e um saber superior que está para além dos conhecimentos técnicos, que se alcança pelo processo de introspecção conduzido pela dialética verdadeira, a estabelecida por Platão. A verdadeira consciência de si (termo II) controla os significados de conhecimento das técnicas (termo I) apresentado como inferior ao saber teórico.

Em oposição a esse pensamento, encontram-se os interlocutores que, na presente pesquisa estabelecemos como de orientação marxista. Nesta visão, o ser professor está intimamente ligado ao trabalho docente, ou seja, emerge de semelhantes relações sociais entre o capital e o trabalho que regem os demais grupos, ressaltando que ser um trabalhador é a marca identitária que define sua pertença ao lado dos explorados e dos que sofrem de forma mais contundente os desníveis dessa relação.

O professor profissional é o trabalhador da educação. Não há missão a ser cumprida nem tampouco o peso de ser o redentor da sociedade ou o seu agente civilizador. É, em suma, um profissional cujo ofício é regido pelas relações de produção. O trabalho de Ribeiro (2000) é um exemplo dessa perspectiva que trata a história da educação como o percurso associado à relação entre as bases materiais da sociedade e suas aproximações e distanciamentos com relação ao campo simbólico. Esta tendência é encontrada também em Ghiraldelli Jr. (1990), que procura deixar clara essa abordagem a partir da reciprocidade entre educação e grupos sociais, diante do processo de transformação na base material da sociedade

brasileira, geradora da necessidade de profissionalização.

A análise da identidade docente a partir da dimensão do trabalho ganha contornos teóricos bem definidos em Tardiff (2005). O autor sustenta a necessidade de romper com a visão, classicamente difundida, que coloca o ensino como uma atividade secundária e que se opõe ao trabalho material e produtivo. Essa visão identifica o professor como um agente secundário, subordinado à esfera da produção, na qual seu trabalho é apenas uma das etapas para o ingresso dos filhos da classe trabalhadora ao mercado de trabalho, entendida como o verdadeiro locus da vida social. Em oposição a esse discurso, o autor sustenta que o modelo socioeconômico das sociedades modernas ensejam uma nova conceitualização do trabalho docente: “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.” (op cit, 2005, p. 17). Segundo ele, tal fato se caracteriza pela constatação de que a quantidade de trabalhadores envolvidos na produção de bens materiais vem caindo vertiginosamente ao longo dos últimos 50 anos.

Em comparação com estes últimos, vem crescendo em número e importância os profissionais técnicos e ligados à pesquisa, além dos prestadores de serviço, que passam gradativamente a ocupar posições privilegiadas por controlar os saberes que definirão as condições e estratégias do universo da produção material. Esse crescimento vem acompanhado da mudança do status psicossocial destas profissões, cada vez mais solicitadas para a compreensão e o controle das estruturas econômicas e sociais das sociedades modernas. O autor define este tipo de trabalho como interativo², o que comporta a profissão docente, pois ao contrário das relações usuais de produção de bens materiais, a matéria prima dessa modalidade de trabalho reside na pessoa, passível de transformação efetuada através do contato com o profissional.

O professor profissional de Tardiff é aquele que, uma vez organizado como um grupo de trabalhadores, consegue se apropriar, ainda que parcialmente, dos mecanismos de controle de seu campo de trabalho o que possibilita definir critérios de acesso e exercícios da profissão. O próprio autor constata, todavia, que esse é um caminho ainda por se constituir, justamente em virtude do contexto social que marca a docência como uma semi-profissão, o

² Para o autor, a principal característica do trabalho interativo é o de “... colocar em relação, no quadro de uma organização (escola, hospitais, serviços sociais, prisões, etc.) um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços.” (TARDIFF, 2005. p 19)

que considera uma marca de desprestígio. A proletarização e a degradação da figura do professor são indícios que apontam para a sua desprofissionalização.

Silva (1992), no ensaio intitulado *Magistério e Mediocridade*, apresenta um quadro de degeneração da profissão docente nos dias atuais por meio de uma contundente crítica às esferas governamentais, que são apontadas como as maiores responsáveis por essa perda valorativa. Com base em crônicas, mostra casos típicos encontrados no âmbito da docência, expressando as dificuldades desse profissional e de como sua auto-imagem vai se moldando de acordo com os resultados das relações sociais ligadas ao seu trabalho. O autor aborda essa questão novamente em trabalho posterior, no qual desenvolve a ideia de que o professor, na atualidade, passa por um processo de “coisificação”. Conforme expõe o autor: “o que significa coisificar o professor? Significa triturar a sua consciência de modo a impedi-lo de exercer a prática da liberdade; significa mais especificamente afastar a sua possibilidade de luta por uma nova concepção de vida e do homem.” (SILVA, 2002, p 21).

O professor, nessa perspectiva, é a vítima de um amplo sistema neoliberal e capitalista, que não reconhece o valor social de seu trabalho e que o marca como pertencente a categoria dos oprimidos. O agente direto deste processo de alienação do trabalho docente é o Estado, disseminador de uma ideologia dominante, marcadamente ligada aos detentores dos meios de produção. A solução para essa degeneração identitária é apontada para o processo de recuperação da dignidade docente, em que “cada professor deve pensar sobre as formas de restauração de sua autoridade moral perante a sociedade.” (SILVA, 2002, p 25).

Apesar da autoridade moral estar ligada ao universo dos valores, seu locus é direcionado para a aquisição de novos conhecimentos e técnicas. Para isso, o autor opera a dissociação de noções entre o “professor engajado” na transformação de sua condição social de oprimido nas relações de produção e nas relações com o poder hegemônico do Estado, e outro marcador identitário, o “professor pelego”:

Onde o trabalho é uma mercadoria que, vendida, empobrece muitos e enriquece poucos. Onde a ganância do ter sobrepuja e massacra os valores do ser e conviver. Onde a ascensão social é aureolada pela propina, desonestidade, violência e falta de integridade. Esses pastos oferecem grama boa e grana farta para o processo de criação de pelegos. Se a consciência de classe é frágil e ilógica, o poder a transforma em arma ideológica. (idem, p .38).

Outra dissociação de noções pode ser identificada no trabalho do autor, quando estabelece as imagens de “mau professor” (termo I) e o de “bom professor” (termo II). Ao mau professor atribuiu as características comumente encontradas na prática do magistério cotidiano, como a centralização da fala na autoridade docente; e, no termo II, a vanguarda constituída pelo professor militante, ou seja, aquele que é engajado nas lutas sociais da categoria e que se utiliza de metodologias participativas em suas aulas, cuja imagem sempre foi reforçada e delineada nas obras de Paulo Freire.

Já Arroyo (2005) reforça o panorama de degeneração da profissão docente, definindo-a como algo que possuíamos e que nos foi retirado ou perdido, caracterizando o espaço da docência como terras de ninguém. O conteúdo que falta ao professor pode ser encontrado numa perspectiva humanista da educação. O autor mostra de forma clara a convulsão em que se encontra o processo identitário ligado ao magistério, quando afirma, por exemplo:

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura do professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou uma ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia da profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. (op cit, 2005, p 33.)

A construção da autoimagem docente, no contexto descrito pelo autor, não sofre apenas pressões de caráter moral ou afetivo. Ele aponta para o que seria de fato a crise identitária: a distância entre o modelo ou a ideia de profissional que o professor tem de si e a realidade em que se situa seu trabalho. Essa realidade, materializada na pertença de classe social de seus alunos, também é repleta de significados atribuídos. Dessa maneira, em termos de identidade docente, temos que ela é variável conforme o que se espera desse professor no processo educacional. E isso possibilita a constituição de múltiplas imagens, não raro, conflitantes.

A associação da identidade docente à pertença de classe pode ser encontrada em

trabalhos como o de Pessanha (2001). Para o autor, o professor, em especial o que atua no antigo ensino primário, é caracterizado como profissional em determinado momento histórico, que o enquadraria nas camadas médias da população. Nessa perspectiva, a profissão professor teria uma pertença de classe social. Contudo os termos ascensão e queda refletem a tendência em se estabelecer uma relação causal entre um momento considerado como preferível e o processo de proletarização do trabalho docente, raiz de muitos problemas que atualmente descaracterizariam a profissão docente.

A explicação dessa associação tem como base uma abordagem economicista da educação, vinculando-a ao momento histórico de consolidação proletária em nosso país. Percebe-se no período um conjunto de interesses: o crescimento da demanda por consumo pela educação formal fornecida pelo Estado para atender as demandas do setor produtivo em franco desenvolvimento e o deslocamento de mão de obra masculina para outros setores, o que tornou a profissão docente profissional uma interessante fonte de remuneração complementar das camadas médias e para o público feminino. Explicaremos melhor essa relação no capítulo seguinte.

Outros autores sustentam que a auto-imagem constituída pelo professor não pode estar totalmente ligada a uma classe apenas. Se por um lado ela se encontra economicamente no que comumente se considera os limites de uma classe média, por outro, o tipo de público a que se destina o produto do seu trabalho, os filhos das classes trabalhadoras, do proletariado, a marcaria psicossocialmente de forma intensa, talvez com mais força do que sua origem de classe. Esse pensamento sobre a localização contraditória de classes é defendido por autores como Apple (1987).

Tal contradição, segundo Pessanha (2001), leva a autores como Enguita (1991) a considerarem o exercício do magistério como uma semi-profissão. No entanto, a autora reafirma a imagem do professor como membro das classes médias, com base no fato de que seu trabalho, se localiza no lado não-manual do sistema de produção. Com base na divisão social do trabalho que opõe as classes trabalhadoras ou proletárias de um lado e do outro uma forma diferenciada de trabalho, o trabalho intelectual - apesar de estar submetido aos mesmos ditames e assimetrias das relações produtivas entre detentores dos meios de produção e vendedores da força de trabalho - se diferencia por ser executado por uma fração da população que ascendeu das classes proletárias mas que não concluíram ainda o percurso para

o cume da pirâmide social, ficando a meio caminho, ou seja, as classes médias.

Wenzel (1991) tem um posicionamento um tanto diferente com relação ao processo de proletarização da profissão docente, em que explica a instituição do trabalhador coletivo e estabelece analogia com o processo de automação da produção fabril que, ao fragmentar as duas etapas, extingue a figura do artesão ou do corpo de ofício. Para os professores, a fragmentação de seu trabalho, fruto da divisão técnica do conhecimento, o colocaria na posição de proletário. Já para Pucci (1991) a associação do professor ao proletariado se dá pela proximidade do valor social e econômico de sua função, que acredita serem próximas.

Em se tratando da dimensão da formação docente, a perspectiva marxista se opõe à essencialista pela crença na profissionalização. O locus de formação deste profissional que tem sido historicamente desejado é o nível superior, ainda que este reflita os problemas pertinentes à própria crise, como a hierarquização que coloca as licenciaturas nos degraus mais baixos não só da sociedade como também da cultura acadêmica, além de problemas relacionados ao currículo e a integração entre as universidades e as escolas. Esta última é reforçada nas falas dos estudantes, apontando para a dicotomia entre o que se aprende nas aulas com o que se deparam nas experiências de estágio (CANDAUI, 1999).

O processo de formação do professor profissional, do trabalhador da educação, estão imersos no que Freitas (1992 apud ALVES, 2006, p. 89) caracteriza como o “tempo precioso para a batalha ideológica e política que as forças progressistas travam historicamente contra o conservadorismo/liberalismo”. O autor sustenta que estamos diante de uma substancial mudança nos padrões de exploração de classe trabalhadora em escala mundial. Em nossa sociedade, essas mudanças têm sido reunidas sob a égide do Estado neoliberal. Os professores, como trabalhadores proletários, não estão de fora desse processo de exploração.

O que estaria em risco? A formação teórica do educador e com isso a diminuição do potencial de articulação social e política de sua docência/militância. A defesa da primazia da resolução de “problemas concretos”, inversão de ênfase entre a teoria e o predomínio da prática, são qualificados como os agentes degenerativos do processo de formação. O autor nos lembra que é justamente este contexto que vem sendo utilizado para desqualificar as faculdades de educação e as licenciaturas como *locus* de formação. O aligeiramento da

formação docente, que prioriza os aspectos metodológicos em relação ao domínio dos conteúdos da ciência e a descoberta do treinamento em serviço, em detrimento da formação pré-serviço, completam o quadro do empobrecimento da função docente. O fruto dessa visão é o professor neo-tecnista.

Do ponto de vista das implicações práticas, do ponto de vista da formação em si, estas são algumas das características do que chamamos de neo-tecnismo. É a retomada do tecnicismo dos anos 70 sob novas bases. No entanto, mantém-se aqui sua característica fundamental: uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais (FREITAS 2006 apud ALVES, 2006, p. 98).

Utilizando o instrumento retórico da dissociação de noções, percebemos que, na perspectiva marxista o termo desejável é o do “professor militante”, comprometido com a transformação da sociedade. Ele possui engajamento e conhecimento teóricos que o possibilitarão, um dia, resgatar a posição do docente como intelectual orgânico da sociedade, agente de um trabalho social relevante, cujos produtos sejam reconhecidos. É um profissional que põe as técnicas de ensino a serviço de um projeto de sociedade. Já o professor tecnicista ou o professor liberal/conservador é o primeiro termo. Para estes o relacionamento entre o profissional e o Estado é de simbiose; já para o segundo termo, de superação. O que os diferencia é a consciência crítica, que só é cara ao professor militante.

Cumpre-nos agora identificar contra quem os interlocutores da tendência marxista opõem preferencialmente seus discursos: os de tendência liberal. Em verdade a nomenclatura estipulada desse conjunto foi o que a historiografia considera descender do movimento da educação nova. Candau (1999, p.26) reforça a necessidade de uma releitura da tradição pedagógica liberal, o que inclui o legado dos Pioneiros, que segundo a autora vem sendo “objeto nos últimos anos, de uma crítica muitas vezes parcial e demolidora, que se apropria do referencial marxista – particularmente gramsciano – de uma forma mecânica e reducionista.”

Compartilhando desta perspectiva, acreditamos ser apressado definirmos o termo sob essa única bandeira, por pelo menos duas razões. A primeira se deve ao fato da desconsideração, acreditamos que de forma intencional, do que se pensava e praticava sob a inspiração liberal, marcadamente no século XIX; e a segunda pelo fato de que mesmo no

movimento dos pioneiros da educação nova, existiam perspectivas em litígio.

Cabe aqui situar essas discussões justamente à época em que o governo revolucionário de Vargas caminhava para o recrudescimento, sob a bandeira do Estado Novo.

A visão que se institucionaliza, e que para nós se torna a representante do que se convencionou chamar de liberal, foi a de Lourenço Filho e Fernando Azevedo. A visão de Anísio Teixeira sairia derrotada passo a passo, especialmente após o ingresso do primeiro no ministério de Capanema, cujas políticas solaparam a visão de professor e de formação docente propostas por Anísio. Aprofundaremos os caminhos pelos quais esse processo ocorre no capítulo posterior.

Consideramos útil a transcrição de fragmento retirado da obra *Introdução aos Estudos da Educação Nova*, de Lourenço Filho, para melhor compreensão da lide:

Por escola nova nova se deve entender, hoje, um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação, de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa. [...] Ela se deve, em grande parte, ao progresso das ciências biológicas, no último meio século, ao espírito objetivo introduzido nos estudos das ciências do homem. [...] Do ponto de vista dos fins da educação, a Escola Nova entende que a escola deve ser o órgão de reforçamento e coordenação de toda a ação educativa da comunidade; a educação é a socialização da criança. [...] Aconselha, primeiramente, a transformação da organização estática dos estabelecimentos de ensino, pelo emprego do estudo objetivo da criança, para classificação racional: e pela verificação objetiva do trabalho escolar (testes) para a avaliação objetiva do que foi aprendido. Depois, a transformação da dinâmica do ensino, a reforma dos processos. Ao invés do ensino passivo, decorrente da filosofia sensualista e intelectualista de outros tempos, proclama a necessidade do ensino funcional ou ativo, baseado na expansão dos interesses naturais das crianças. Ao invés do do trabalho individual, de fundo egoístico, o trabalho em comunidade, que de o hábito da cooperação. Ao invés da discriminação de materiais, o ensino em situação total o globalizado. Ao invés da escola do ouvir a escola de fazer, de praticar a vida. (LOURENÇO FILHO, 1930, apud GADOTTI 2001, p 242).

Nesse viés, podemos reconhecer os caracteres do professor técnico. O professor é considerado portador de um conjunto de saberes legítimos e confiáveis, oriundos dos estatutos científicos e cuja ênfase está na criação de metodologias que tenham como base um duplo aspecto, o desenvolvimento natural dos alunos e seu processo de socialização. Tal perspectiva é a chave do pensamento de Lourenço Filho.

O professor é o técnico, o facilitador do conhecimento, o responsável pelo “amadurecimento” do aluno. Sob este aspecto, percebemos a influência da Biologia na educação, cujos argumentos reforçam as teses que sustentavam a necessidade de se recapitular a ontogênese pela filogênese, na busca pela formação do povo brasileiro.

Carvalho (2001 apud FREITAS, 2003, p. 332) chama a atenção para os procedimentos discursivos que no texto de Fernando Azevedo, *A Cultura Brasileira*, “operam o esvaziamento político das proposições pedagógicas formuladas no debate que se processara em torno do tema Escola Nova.” O autor identifica Azevedo como um intelectual interessado na legitimação da política educacional do Estado Novo. O que estaria em jogo? Segundo o autor, seria o resultado da “luta pelo controle do aparelho escolar enquanto dispositivo institucional de organização nacional através da organização da cultura.” Cabe aqui marcar que o que Azevedo propunha o professor como um meta-personagem, capaz de traduzir e encarnar pentecostalmente os interesses desse Estado.

Em suma, nessa perspectiva totalitária, o professor não possui autoridade perante seus auditores. É o método quem a possui, algo um tanto próximo das ideias cartesianas, ainda que não seja prudente prosseguir em associações. Mais do que isso, o professor é aqui entendido como o técnico a serviço da burocracia estatal (de onde emana o como educar com base no discurso de autoridade da ciência).

A primazia do Estado totalitário tem outro importante signatário dentro do movimento dos Pioneiros. Revendo as ideias de Anísio Teixeira, percebemos que os argumentos da corrente pedagógica de Lourenço Filho estão ancorados na metonímia “professor como técnico”.

De fato, para Anísio, o professor nunca poderia ser considerado um técnico, no significado usual do termo. Daí que sua concepção sobre o seu processo de formação se afastava intencionalmente da perspectiva reducionista que identificava a pedagogia a um mero conjunto de técnicas e que restringia a preparação pedagógica do futuro docente à sua estrita dimensão didático-metodológica.
(CANDAUI, 1999, p. 23).

É preciso levar em consideração que não se trata de uma visão que define o “técnico puro”, como se ao magistério fosse apenas necessária o domínio das metodologias de

ensino. O discurso da técnica é tributário ao que define uma ciência para a formação docente, a Pedagogia. Se existem teorias acerca do como aprender, deveriam vir acompanhadas do como fazer. Mas não é só. A permeabilidade desse discurso aqui denominado liberal, com todas as ressalvas já apresentadas, é grande com relação à visão essencialista, que vê o professor tal qual o “rei filósofo” platoniano.

Há ainda o agravante com relação a caracterização do pensamento liberal: o de ser constantemente associado ao que igualmente convencionou-se designar como neoliberalismo. Não são poucos os significados negativos atribuídos à palavra. Não se ouve com certa frequência professores e centros formadores de docentes afirmarem que seguem esse modelo como fundamento doutrinário, sob pena de intensos bombardeios valorativos, dentre os quais, o de ser a favor de uma educação elitista, reacionária, autoritária...

Sintetizando...

A raiz da crise identitária do professor estaria situada na existência de um Estado Liberal, cujas características mais salientes, como vimos, são o controle da docência por intermédio de prescrições organizacionais do como formar e como atuar no seu cotidiano e de onde emana o processo de proletarização/desvalorização psicossocial. Mas de que Estado Liberal estamos falando? Do que foi concebido na Revolução de 30 e materializado no Estado Novo de Vargas? Ou do Estado Liberal que governou o Brasil durante o período imperial?

É preciso delimitar historicamente as diferenças entre o Estado Liberal de Vargas do Estado Liberal do Império. O Estado Imperial não é concebido como liberal, mas como conservador em nossa historiografia. Os liberais são caracterizados como as forças opositoras a uma regime autoritário e especialmente inerte quanto aos assuntos educacionais.

Aos conservadores ficou o fardo de carregar consigo a visão educacional defendida pela Igreja, cujos opositores seriam os partidários de uma educação de caráter liberal. Esse é o ponto de vista amplamente difundido em nossa historiografia da educação brasileira, que, ao que parece, constrói o passado em favor de uma linearidade que se estende ao presente, como afirma Warde (1990 apud FREITAS, 2003, p. 329):

Na sua gênese e no seu desenvolvimento, a História da Educação Brasileira carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e

para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar...mas pelo que oferece de justificativas para o presente.

O século XIX é o século perdido da educação segundo essa linha de pensamento, no qual a educação primária não era difundida, ficando reservada às camadas superiores da sociedade. O secundário era fragmentado e sem articulação com os demais níveis de ensino, e eram escassas as oportunidades educacionais técnicas e tímidas as iniciativas para formação docente. Completa-se o quadro com os cursos superiores isolados. Como podemos ver em um manual bastante difundido nos cursos de formação de professores:

Com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil (1808) e com a independência (1822), a preocupação fundamental do governo, no que se refere à educação, passou a ser a formação das elites dirigentes do país. [...] Deixado ao cargo das províncias, o ensino primário era pouco difundido, entre outras coisas, pelas seguintes razões: os orçamentos provinciais eram escassos; os escravos eram proibidos de frequentar a escola; o curso primário nem era exigido para o ingresso no secundário. (PILETTI, 2003, p. 43)

E, continua o autor acerca da formação docente:

Durante todo o Império, pouco ou nada se fez para a formação de professores. [...] Resultado desses dispositivos e do descaso a que sempre foi relegado o trabalho do professor, foi o baixo desempenho quase sempre alcançado. Na inexistência de cursos destinados à formação dos professores, estes eram selecionados com base em três condições: maioria, moralidade e capacidade, sendo que a última, às vezes, era medida através de concurso. (idem, p. 44)

Em resumo, buscaremos, ao posicionarmos os discursos em seus respectivos lugares, expor aqueles que consideram que a educação brasileira no Império era essencialmente voltada para os interesses privados, ficando o acesso à escola reservado para as camadas altas da sociedade, uma vez que o conceito de educação das massas ainda não fazia parte da ordem do dia da política imperial.

Precisamos então avançar em nossa análise com mais elementos e o principal deles é a compreensão de quais caminhos históricos foram traçados e que possibilitaram a instituição, no bojo do Estado totalitário de Vargas, de um discurso vitorioso sobre o ser professor. Quem foram os vencidos? O que argumentavam os vencedores? Contra o que

argumentavam? Que as visões sobre identidade e formação docente foram suplantadas?

São respostas que buscaremos expor no capítulo seguinte, no qual direcionaremos nossa análise para o percurso que marca a transformação do magistério no Estado Liberal do Império, no magistério institucionalizado do Estado totalitário de Vargas.

CAPÍTULO III

A Gênese da Crise Identitária

Formação e Identidade Docente na Historiografia da Educação dos Séculos XIX e XX

De acordo com Vechia (2000 apud STEPHANOU; BARROS, 2006), o ensino secundário no Brasil do século XIX, organizava-se de maneira semelhante às aulas-régias, instituídas a partir da segunda metade do século XVIII. As aulas régias caracterizavam-se por um ensino frequentemente isolado e de livre iniciativa, com matérias escolhidas pelas pessoas sem interferência do Estado ou outra instituição.

A semelhança na forma guarda, todavia, diferenças consideráveis em termos de perspectiva e conteúdos. A ação do Marquês de Pombal ao dismantelar o caráter humanístico-religioso da educação jesuíta não impediu que perdurasse suas regras de ensino, uma vez que muitos dos que ministravam aquelas aulas eram egressos dos colégios jesuítas e/ou formados pela Universidade de Coimbra, à época sob a administração da ordem, acrescentando que não havia nenhuma outra perspectiva em questão. A expulsão dos clérigos da Companhia de Jesus proporcionou a reformulação da Universidade de Coimbra, tendo como base as ideias iluministas de matriz francesa. A expansão das aulas-régias no Brasil veio acompanhada da criação de novas cadeiras: Retórica, Hebraico, Matemática, Filosofia, Teologia, Línguas Modernas, Ciências Experimentais, Grego, Comércio e Música.

Com a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, e os seus desdobramentos, ampliaram-se gradativamente as atividades escolares para atender a necessidade de formar mão de obra especializada para a burocracia estatal que se instalava. Ademais, essa necessidade não se manifestava apenas em virtude da demanda por serviços, mas também e principalmente para a formação dos quadros da elite dirigente. Essa perspectiva leva o governo joanino a estabelecer as primeiras academias reais, com os cursos de medicina, de

engenharia militar (o que gera desdobramentos para a engenharia civil), e a criação das academias de artes e ofícios, congregando o comércio, o desenho, a mineralogia e a agricultura.

No reinado de Pedro I, com a outorga da Carta de 1824, um panorama de permanências e rupturas parece se desenhar no horizonte das discussões sobre a educação:

A partir do texto constitucional, várias propostas de projetos educacionais foram apresentadas, entre eles, o de Martim Francisco Ribeiro de Andrade, o de Januário da Cunha Barbosa e o do Padre Diogo Antônio de Feijó. Em geral, os planos eram avançados para a sociedade brasileira; eram tidos como tentativas de transplantar ideias da Europa, em vias de industrialização, para o Brasil agrário e escravocrata. O ensino secundário não foi contemplado com nenhuma lei específica. Continuava com as aulas avulsas, nova denominação das antigas aulas-régias, sem um plano estruturado, espalhado pelas províncias. (VECHIA apud STEPHANOU e BASTOS, 2006, p. 82).

Tambara (2002 apud STEPHANOU e BARROS, 2006) mostra as divisões que permeavam a oferta do ensino secundário. Segundo o autor, o trabalho educacional era dividido entre as instituições religiosas, que ofereciam estudos de caráter mais humanístico, e os estabelecimentos de orientação positivista, cuja característica principal era a oferta de um ensino mais voltado aos aspectos técnicos (escolas livres, também conhecidas como politécnicas).

As aulas avulsas também eram oferecidas sob a forma reunida, nas quais as diferentes matérias eram ministradas sem articulação. A historiografia lega esse papel aos Liceus, construídos sob inspiração francesa. A finalidade do ensino não vai se alterar, prevalecendo a necessidade de aprovação nos exames de acesso ao nível superior. Os Liceus franceses serviram de inspiração para a fundação, a partir da aprovação do projeto do Ministro Bernardo de Vasconcelos, do Imperial Colégio de Pedro II. Nele, buscava-se integrar a seriação, as faixas etárias e as diferentes matérias. Essa organicidade estabelece um divisor de águas no modo de compreender o secundário, cujas finalidades permaneceram as mesmas, bem como as habilitações dele obtidas.

A historiografia da educação tem tradicionalmente dado um peso relativamente diferenciado ao Colégio de Pedro II no panorama da educação secundária no século XIX. Em Piletti (2003, p. 49) temos um bom exemplo. A respeito da herança do ensino secundário do

Império para a República, o autor afirma que “o curso secundário, excetuando-se o Colégio de Pedro II e outros poucos estabelecimentos, nem chegava a se constituir num curso seriado, ordenado; era formado por matérias avulsas, orientadas para o exame de ingresso aos cursos superiores.” Sabemos que essas questões também faziam parte das discussões acerca da organização da educação. Não podemos deixar de notar certa tendência contemporânea em estabelecer como desejável o regime seriado e institucionalizado de ensino. Este seria o termo II, em comparação com as aulas avulsas (termo I) portadoras da falta de organicidade e irregularidade da oferta. Numa escala amplificada, estariam aqui representadas a educação imperial de caráter liberal (termo I) e a educação republicana centralizada a partir da instituição do Estado como Educador (termo II). A esse respeito, a dissertação de mestrado de Nunes (2007, p. 140) busca analisar essa representação atribuída ao colégio:

São, portanto, desses discursos autorizados que afloram as representações do Colégio Pedro II, que muitas vezes confundem-se e se deixam confundir com as políticas públicas voltadas para a educação. Nesse aspecto, a representação social do Colégio traz à luz, principalmente por meio de Dória e Andrade, o resultado da negociação de significados que busca atender interesses, sociais e políticos, na construção dos significados da representação do Colégio no contexto de Nação e Nacionalidade, e, por conseguinte, também a de Identidade Nacional, vinculadas a um projeto de educação nacional.

Não é objetivo de nosso trabalho a realização de uma abordagem histórica do Colégio de Pedro II. Nosso interesse em relação a ele reside em seus currículos, mais especificamente os direcionados a disciplina Retórica, pelas razões que consideraremos a seguir.

A questão pertinente para nossa tarefa investigativa é a de quem eram os professores no século XIX. Sabemos que os ocupantes da função docente, do magistério, eram predominantemente homens, detentores de uma profissão liberal, atraídos para ele por sua relativa estabilidade no emprego e pelo status que agregava à sua profissão. Analisaremos, a seguir, como esse professor era formado no século XIX.

A historiografia da educação brasileira tende a caracterizar a identidade docente a partir da instituição dos cursos normais. Nela, verificamos que o desejável é o professor formado naquela modalidade de ensino, em detrimento dos que se formavam na prática, sobretudo pelo sistema monitorial. Essa é a posição de Saviani.

Com relação à organização educacional, Saviani (2006) apresenta um quadro da organização educacional pouco promissor. Ele utiliza a expressão “breve século” para caracterizar o XIX. Em que consiste essa brevidade? Numa sequência de períodos e de reformas que se superpõem para garantir os interesses do ideário positivista e liberal com relação à educação? Ou será que seu recorte histórico não possui relevância e densidade suficientes para merecer uma investigação histórica criteriosa, em vez de o considerar um “século de passagem”?

Saviani sustenta que no processo de formação dos professores, naquele século, ocorreu de maneira precária, sendo um de seus indícios a incapacidade de manter em funcionamento as escolas normais e o afastamento da Pedagogia dos currículos de formação de professores. A formação de professores era, segundo essa ótica, fruto inicialmente do método lancasteriano, que alçava os alunos mais capazes, dentre a ignorância generalizada, ao posto de professor. Como se sabe, esse método ganhou contornos oficiais pela disseminação de escolas de primeiras letras, a partir da Lei de ensino aprovada em 1827. Nessa perspectiva metodológica, os alunos de maior destaque se tornavam monitores, condição revestida de função docente.

Os cursos Normais, vistos com grande ceticismo, deram lugar, no ínterim irregular de sua existência, aos professores adjuntos, conforme estabelecia a reforma de ensino realizada por Couto Ferraz (1854-1867). Com isso, Saviani (op. Cit, p.21) sustenta que, de acordo com a reforma, a formação dos professores passou a ocorrer na prática:

No que se refere à formação de professores, Couto Ferraz, já se havia manifestado cético em relação à escola normal quando presidente da província do Rio de Janeiro, tendo fechado a Escola Normal de Niterói, a mais antiga do país. Para ele as escolas normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nela se formavam.

A esse modelo formativo, Couto Ferraz opõe o que considera desejável para a formação de docentes a, do professor adjunto:

A ideia pedagógica aí presente era a da formação na prática. Essa ideia consistia em contratar, por concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguissem nesse concurso comporiam uma lista da qual o Governo faria

a escolha para nomear os adjuntos. Eles ficariam adidos às escolas como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias e práticas do ensino (artigo 38). Nessa condição passariam por um triênio de habilitação (artigo 40), sendo examinados a cada ano. Os que obtivessem resultado desfavorável nos exames seriam eliminados da classe de adjuntos (artigo 39). Já aqueles com resultado favorável, uma vez aprovados no exame do terceiro ano, permaneceriam como adidos, podendo o Governo designar, dentre os maiores de 18 anos, aqueles que devem substituir os professores nos seus impedimentos (idem). E esses mesmos adjuntos poderiam também ser nomeados professores públicos nas cadeiras que vagarem (artigo 41), dispensado-se as formalidades previstas nos artigos 17 e 20, que estipulavam as exigências para a admissão de professores sem a passagem pela categoria de adjunto. (SAVIANI 2006, p. 22)

Podemos inferir que, para Couto Ferraz, o desejável era o professor adjunto em relação ao professor formado nos cursos normais. A estratégia aperfeiçoa os fundamentos aplicados pelo método lancasteriano, tendo por diferencial a possibilidade de acessar à docência por meio desse percurso. Saviani (2006, p. 22) sustenta exatamente o contrário daquela proposição: “Eis como, pela via de atuação como auxiliar junto a um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de escolas normais”. O autor prossegue afirmando que o legado positivo da educação do século XIX foi a institucionalização da escola e da formação de professores através dos cursos normais que, apesar de um período de intermitências, consolida-se ao final do Império: “em suma, o legado educacional do breve século XIX comporta alguns aspectos positivos como a institucionalização da escola e da formação de professores” (Ibidem, p. 29).

Se os Cursos Normais, não conseguiam estabelecer-se como local de formação docente, entendemos que tal fato não é suficiente para sustentar a premissa de que o ser professor construía-se numa prática aleatória, como defende o autor. As razões pelo preferível com relação à essas visões de formação docente será analisada mais adiante. Nos interessa levantar mais algumas questões.

Observamos até aqui que tanto o método lancasteriano como a criação da categoria de professor adjunto são frutos de um ambiente em que as ideias liberais e positivistas se opuseram de modo firme com relação à instituição de um locus de formação estatal, bem como confessional, dos professores. Os ecos dessa tomada de posição eram consideráveis na época e ainda se mostravam vivos ao fim do Império, como podemos ver na apresentação da Constituição do Rio Grande do Sul, feita por Júlio de Castilhos:

Se o Estado não tem uma religião própria, também não pode ter uma ciência sua privilegiada; não sendo religioso, também não pode ser cientista; proclamando e mantendo a plena liberdade de cultos, sem subvencionar ou proteger qualquer deles, não pode deixar de reconhecer e manter a completa liberdade espiritual, abstendo-se de favorecer quaisquer doutrinas, seja qual for a natureza delas. (CASTILHOS, 1981, p. 481, in TAMBARA apud STEPHANOUS e BASTOS 2006, p. 176).

Outro aspecto: as abordagens contemporâneas a respeito da identidade do professor do século XIX e seu processo de formação se fixam na dissociação entre o professor prático e o professor formado em curso normal. Ou seja, concentram-se nos professores que ministram aulas nos cursos de primeiras letras. A formação dos professores do secundário e do nível superior se encontram em uma zona de silêncio de nossa historiografia. Mesmo a formação do professor de primeiras letras parece, ao menos em parte, legado a esse mesmo tratamento, pois ao discutir as características do método lancasteriano e da formação de professores adjuntos, não se encontra as respostas a respeito do professor público que ali já estava. Tal silêncio não se justifica historicamente, ao considerar a importância atribuída ao ensino secundário e ao superior no século XIX.

A Lei de 1827 apenas estabelece a preferência por uma metodologia de ensino, a lancasteriana, dentre outras que gradativamente vão sendo utilizadas, como o método simultâneo e o intuitivo. Isso contempla apenas uma parte da resposta. Não podemos considerar a formação desse professor com base apenas no aprendizado de certas estratégias metodológicas, pois os exames a que eram submetidos os aspirantes às cátedras do magistério estabeleciam mais claramente a forma de acesso do que alguma estratégia de formação.

Com isso, reiteramos a pergunta, de como e aonde eram formados os professores no século XIX? A julgar pelas características do ideário liberal e positivista, e pelas evidências de que a institucionalização de um locus de formação sofria sérias resistências, pela intermitência e pouca procura com relação às instituições concebidas para esse fim (escolas normais), consideramos que o professor era formado prioritariamente nos níveis secundários e superiores de ensino.

O nível secundário no século XIX, congregava, como vimos, diferentes modalidades quanto à sua oferta. Seguindo a tendência liberal, não havia, como desejavam os defensores da escola normal, a sistematização do ensino em níveis obrigatoriamente

articulados, tal qual construído a partir da república de Vargas. À exceção do Colégio de Pedro II, as aulas eram ministradas de forma avulsa, inclusive quando reunidas em uma unidade, como os Liceus. Mantem-se, agora com uma oferta mais abrangente, o modelo desejado por Pombal. Havia igualmente a sistematização dos níveis de primeiras letras e secundário, sobretudo em colégios mantidos por ordens religiosas. O que desejamos ressaltar, é que a resistência a escola normal nos parece estar ligada à força dada às formas correntes de ocupação do magistério.

Quando o magistério se desenhava como uma ocupação casual que, no entanto, dava prestígio, costumava ser exercido conjuntamente com outras profissões, como medicina, advocacia, engenharia, jornalismo e outras, e pelos ocupantes do clero, representava um meio para quem queria obter notoriedade e ampliar os ganhos, sem deixar de exercer sua ocupação principal. A profissão de professor propiciava uma certa visibilidade política e social que deveria ser cara aos homens, e no seu desempenho lhes seria facultado exercer o poder e influir nas esferas políticas. (ALMEIDA 2006 apud SAVIANI, 2006. p. 140)

Entendemos que, segundo a autora, além do magistério se tratar de uma profissão predominantemente masculina, era uma ocupação que oferecia ganhos estáveis e notoriedade social, mas atrelada a uma formação profissional original. O que os credenciavam então ao exercício do magistério, sem que sigam uma formação baseada nas técnicas de ensino reunidas sob o nome de didática nas escolas normais? Acreditamos que a resposta pode ser encontrada na aprendizagem da disciplina Retórica. Tais estudos estavam orientados basicamente para os exames de acesso ao ensino superior, nos quais se podia inscrever e realizar, a partir dos 16 anos de idade. Dentre as disciplinas requeridas estava a Retórica.

José Murilo de Carvalho, em artigo publicado na revista *Topoi*, traça um panorama da história da intelectualidade no século XIX. Ainda que dedique algumas páginas à perspectiva da Nova Retórica, sobretudo após os estudos de Perelman, mostrando sua utilidade e importância para a formação do intelectual atualmente, nos parece que considera a Retórica do século XIX como a responsável pelo caráter livresco da formação, qualificando o seu uso como verbosagem ou objeto de ataques pessoais nos jornais de época.

Mas a posição de Murilo de Carvalho precisa ser recontextualizada. Se por um lado a Retórica ensinada no Brasil nos séculos XVII e XVIII, sob influência das ordens religiosas se preocupavam muito mais com a forma, o ornamento do discurso e da fala em

geral (o que condiz com a preocupação dos eclesiásticos em persuadir para a conversão...), por outro, não se pode reduzir toda a Retórica do século XIX ao beletismo, pois, como nos mostra Billig (2008 p. 57), “Superficialmente haveria muitos motivos para recomendar uma tradução das questões retóricas em questões dramáticas ou lúdicas. Afinal uma autoridade não menos importante do que o próprio Aristóteles insistiu que o político orador seria beneficiado se tivesse também um pouco de ator.” Seus efeitos podem ser significados no próprio gosto pelo discurso apontado por Murilo de Carvalho no século XIX, pois se o povo tinha esse hábito pelo divertimento, deleite, porque não o teria também para as principais questões a respeito da política e da vida sociais? Os jornais de época tornavam-se palco de disputas entre oradores e os conteúdos em discussão iam além das querelas pessoais, aglutinando argumentos que podem nos servir de elementos para a compreensão das ideias que circulavam no período.

No Brasil Imperial a Retórica não apenas ocupava o espaço na formação docente, pois seu uso social era disseminado nas cidades. Desse modo, tanto na política, como nas artes ou especialmente na sistematização do conhecimento e na sua circulação, podemos inferir que a sociedade do século XIX não apenas se interessava pelos discursos em virtude do prazer do ornato ou pela necessidade de informar-se sobre o cotidiano. A valorização dos discurso, qualquer que seja sua natureza, denota a forma hegemônica pela qual essa mesma sociedade escolheu como modus operandi de sua relação com a realidade. A metáfora “vida como jogo”, proposta por Billig (2008 p. 66), ajuda a explicar o caráter retórico de uma sociedade como a do século XIX, para o autor, ao nos utilizamos dessa metáfora,

Estariamos nos concentrando naqueles elementos dos jogos que os distinguem dos não-jogos. A característica mais evidente seria a da diversão. Se disséssemos que alguma coisa é apenas um jogo, é provável que essa coisa esteja sendo descrita como algo que não é muito sério. É como se a vida real fosse uma questão séria, mas os jogos apenas uma brincadeira. No entanto, a metáfora dos jogos não focaliza o aspecto da diversão, pois ela reconhece que jogos organizados são normalmente jogados com toda a seriedade e que alguns deles, como a luta entre os gladiadores da antiguidade, são – e bastante literalmente – questões de vida ou de morte. Em vez disso, a metáfora se concentra na importância das regras nos jogos. A pessoa que está jogando um jogo determinado segue certas regras e tenta ganhar o prêmio dentro de uma estrutura acordada dessas regras. O mesmo ocorre na vida comum; seguimos as regras sociais.

O sistema retórico beletrista era aceito na sociedade brasileira do século XIX como organizadora das diversas modalidades de comunicação social, da estética, ao político e nas formas de ensinar.

Didática, o mesmo que Retórica?

A Retórica oferecia os elementos necessários ao exercício da docência? A resposta é afirmativa, caso se possa comparar com os procedimentos da Didática, inicialmente pelo exame geral dessas disciplinas, e, em seguida pelos programas de ensino da Retórica no Colégio de Pedro II, os que temos como recuperar. Não há como sustentar que os professores do século XIX seguiam de maneira integral as regras da Retórica, porém sabemos que a estudaram no secundário. Começamos pelo exame da identidade entre Didática e Retórica.

Em “Didática Geral”, manual difundido até os dias atuais na formação de professores tanto de nível médio como de nível superior, Piletti (1990) nos mostra que o planejamento de ensino, condição *sine qua non* para o magistério contemporâneo, baseia-se em quatro etapas: o conhecimento da realidade, a elaboração do plano; a execução do plano; a avaliação e o aperfeiçoamento do plano.

Com relação ao conhecimento da realidade, aquele autor (1990, p. 63) considera que, “para poder planejar adequadamente a tarefa de ensino e atender às necessidades do aluno é preciso, antes de mais nada, saber para quem se vai planejar. Por isso, o conhecimento de seu aluno e de seu ambiente é a primeira etapa do planejamento.” Essa perspectiva, em Retórica, é considerada uma regra de ouro. O auditório deve sempre ser considerado, uma vez que ele pode se distinguir de diversas maneiras, o que definirá o tipo de argumentação que será utilizada. Não se concebe, em Retórica, a universalidade de discursos e auditórios.

Prosseguimos com o plano didático. O próximo passo é a determinação dos objetivos, a seleção e a organização dos conteúdos. Trata-se do estabelecimento da finalidade da ação educativa, o que se quer que o outro aprenda e os saberes necessários para tal. Na invenção, a primeira parte do sistema retórico, o orador deve definir a finalidade da persuasão, ou seja, o que ele deseja que o auditório acredite. Para que isso ocorra, ele deve

reunir previamente os argumentos necessários que darão sustentação ao discurso.

Em Didática o passo seguinte é a seleção e organização dos procedimentos de ensino e a seleção dos recursos. Desse modo, o professor vai dispor aos alunos toda uma sequência organizada de etapas em que será distribuído o conhecimento, com estratégias de ação que os tornem o mais compreensíveis possível. As partes do sistema retórico que coincide perspectiva são a disposição, a elocução.

Na primeira se define a ordem do discurso, ou seja, como os argumentos devem estar dispostos, para facilitar a persuasão. Os seus elementos são o exórdio (no qual o assunto é apresentado), a narração (em que os argumentos são postos), a confirmação (em que os argumentos são validados e refutados os de natureza contrária), a digressão (que permite ao auditório as pausas necessárias à articulação do pensamento) e a peroração (em que o orador pode recapitular o que foi tratado). Em todas essas modalidades, o orador também está livre para dispor de quaisquer recursos materiais ou não que se façam necessários. Por fim, ambas as perspectivas passam do planejamento à execução. A avaliação é igualmente um termo comum às duas perspectivas, em que pese finalidades semelhantes: o aprendizado, na Didática; a persuasão, na Retórica.

Reboul (2004, p. 105) nos mostra que a retórica, mesmo abolida dos programas escolares ao final do século XIX, permanece viva, mas agora desarticulada, privada de sua unidade interna, de sua coerência. Afirma o autor que mesmo sem saberem, os professores posteriores às mudanças na formação docente, continuam a praticá-la.

O ensino não pode prescindir da Pedagogia. E toda pedagogia é retórica. O professor é um orador que, como todos os outros, deve atrair a atenção, ilustrar os conceitos, facilitar a lembrança, motivar ao esforço. Iremos mais longe: aquilo que hoje chamamos de transposição didática, faz parte da retórica; ensinar uma matéria é conferir-lhe uma clareza, uma coerência que ela não tem necessariamente como ciência, é passar da invenção à elocução e à ação, porém muitas vezes em detrimento do conteúdo propriamente científico. As pedagogias ativas, que tendem a suprimir a aula professoral, não escapam a essa regra: o que há de mais retórico do que conhecer antes aqueles que serão instruídos e obter sua adesão ?

Com isso, podemos inferir que a Retórica e a Didática possuíam os mesmos conteúdos. Acreditamos que seja essa também uma das razões pelas quais a consolidação das escolas normais, fortemente ancoradas no discurso didático, não tenham logrado êxito durante

a maior parte do século XIX. O mesmo pode-se dizer, conseqüentemente, das estratégias de formação do professor prático. O fato de possuírem conteúdos comuns, não nos autoriza a avançar na afirmação de que a Didática e a Retórica são exatamente a mesma coisa. O que as diferencia reside justamente na finalidade. A Didática se aproxima mais da Lógica pois fornece uma técnica de exposição que deverá ser seguida por todos como pressuposto, como garantia de que o conhecimento seja verdadeiro e universalmente aceito. Na Retórica a exposição no fato de que o auditório ocupa uma posição privilegiada, a de deliberar e decidir acerca da verossimilhança do argumento. Vejamos mais diretamente como a Retórica se inseria na formação dos profissionais liberais e, conseqüentemente, dos docentes.

Examinemos os programas de Retórica do Imperial Colégio de Pedro II para evidenciar o que foi dito até aqui, tendo por base a pesquisa de Roberto Acizelo de Souza (1999), publicada sob o título “Império da Eloquência”. Ele fornece um importante material de análise (reunido em anexo): os programas do Pedro II a partir de 1850. Essa data não se deve a nenhum recorte em especial, pois segundo o autor, material com datação anterior não foi encontrado. Souza tratou dos aspectos literários, nós observaremos a Retórica como recurso formativo da intelectualidade, do processo de profissionalização docente, como subsídio para as carreiras de nível superior. Dada a relevância, concentraremos nossa análise nos currículos do sexto ano (exceto quando a Retórica passa a ser oferecida no quinto ano, como veremos).

Com relação aos programas de 1850, notamos uma tendência mais acentuada ao culto à forma, o que pode ter levado os autores atuais a classificar o seu ensino e uso como exercício de beletismo. Essa ementa perdurou por oito anos, sofrendo alterações significativas apenas em 1858. Destacamos, contudo, a existência de itens mais próximos da Retórica pragmática, como a crítica (que se materializa sob a forma de análise retórica de argumentos), e do processo de construção das frases. Destacamos também o estudo de figuras de pensamento e linguagem importantes para a análise retórica como a metonímia e a metáfora; além de elementos úteis à docência como a construção e elocução do discurso (no qual destacamos o estudo das provas). A variação mais acentuada ocorre na ementa do sétimo ano de 1851, com a inclusão do estudo de autores que antes não constavam, tais como Basílio da Gama, Ariosto, Fénelon, Voltaire, Milton e Tasso.

A partir de 1858, observa-se um contínuo enxugamento nos ementários de Retórica. Todavia, a tendência ao ensino da Retórica pragmática passa por uma curva

ascendente, com a diminuição dos elementos estilísticos e aumento dos de caráter analítico. Observamos essa ênfase especialmente em elementos que, como vimos, podem estar a serviço do trabalho docente como o estudo do sistema retórico, mais especificamente da invenção, da disposição e da elocução. Destacamos também o estudo dos gêneros programático e didático, ambos intimamente relacionados ao ato de ensinar.

Observamos aqui a mudança na concepção curricular com o aumento, no sexto ano do viés literário, sobretudo com a introdução de conteúdos geralmente tratados no sétimo. É importante ressaltar que nesse período temos os nomes dos manuais selecionados para o ensino da retórica do sexto ano: Nova Rethorica de Le Clerc, Tradução do Dr. Paula Menezes; e Lições Elementares de Poética, por F. Freire de Carvalho.

As ementas não sofreram mudanças significativas até 1862. O programa de 1860 também não varia muito com relação ao de 1858, com pequenas inclusões e alterações, sobretudo na parte dedicada à Poética, e na parte de Retórica verificamos uma maior preocupação com a forma e o estilo. Aos livros adotados em 1858, acrescenta-se o Nova Rhetorica Brasileira, de Antônio Marciano Pontes, publicação que se encontra por analisar.

O programa de 1862 marca também uma mudança significativa. A disciplina agora vem acompanhada da Gramática Filosófica e o sétimo ano se dedicará mais ao estudo da Poética. O livro didático adotado para esse ano passa a ser o de A.M. da Silva Pontes, Nova Rethorica Brasileira, constituindo-se em manual único. O programa do ano de 1863 acompanhará o anterior, o mesmo acontecendo no intervalo de 1863 a 1860, tanto no sexto como no sétimo ano de formação. A novidade consiste na adoção de novos manuais em 1865: Lições Elementares de Eloquência de Freire de Carvalho; e História da Vida do Padre Francisco Xavier.

A partir de 1870 o ensino da Retórica passará por algumas transformações. A matéria deixa de ser ensinada no sétimo ano e em 1877 passa a ser ensinada no quinto e novamente no sétimo.

O programa de 1870 é para nós o que mais privilegia a dimensão técnica da Retórica. No mesmo ano, acontece no colégio de Pedro II a Reforma Paulino de Souza. Nela, o aspecto humanístico se reflete nas opções curriculares, que visavam dar um salto de qualidade ao colégio, com ênfase no “preparo para a vida”, expressão corrente à época. Encontramos nessa forma um modelo interessante de habilitação para o ofício docente,

sobretudo para a formação da juventude pois, os cursos de humanidades e letras do Pedro II, davam o direito de lecionar.

Esse programa permaneceu por sete anos. Em 1877 a Retórica passou a ser ensinada no quinto ano e no sétimo ano, novamente com a Poética, contemplando a dimensão técnica que nos interessa mais especificamente, a do plano de composição e estruturação dos saberes. Destacamos nela um tópico especialmente dedicado à aplicação ao magistério e ao gênero acadêmico, o que o coloca entre os currículos que mais contribuíram para a formação docente.

Tendo por base o que expusemos até aqui, podemos perceber que o beletismo é uma constante no ensino da Retórica, mas que gradativamente vai abrindo espaços para uma abordagem mais direcionada às profissões liberais, como por exemplo o ensino do gênero poético, judiciário e pedagógico. Considerando que o Colégio Pedro II oferecia uma dupla formação em bacharelado nas áreas de humanidades e letras, esses saberes se revestem de uma importância particular. Acreditamos que essa relação merece ser melhor explorada, pois, ao contrário do que aponta a historiografia da educação brasileira, ela mostra o processo de formação de professores no século XIX, não a partir da consolidação da escola normal e da Pedagogia como discurso científico, mas da Retórica do secundário e do nível superior como disciplina-chave do processo formativo. Mas também ensinava a ser beletista, pois era o ideal de orador/escritor do século. A oposição a esse modelo sustenta-se na retórica científicista, que tem origem no Discurso de Método de René Descartes, que passou a predominar no final do século XIX e inícios do XX.

O professor do século XIX é o prático que alcança o status de adjunto, tomando o próprio exercício da docência como ponto de partida, contando, para tal, com os conhecimentos adquiridos no secundário por meio da Retórica que, como vimos, não é diferente do que se chamou posteriormente de didática. Esse era o preferível no século XIX, o termo II. O termo I era o professor formado através da escola normal. Por não possuir as características tidas como necessárias ou superiores, essa instância de formação não se consolidou no período, pois se acreditava que a combinação da Retórica com o processo de seleção de adjuntos respondia às necessidades de forma satisfatória.

Mas essa dissociação se inverte no Regime Republicano, na passagem do século XIX para o XX.

Um professor para a República

A decadência da Retórica como disciplina vem de encontro ao processo iniciado no século XVIII e que ganhou maior impulso no século XIX, com relação às formas de produção do conhecimento. O discurso positivista de caráter spenceriano, fortemente marcado pela questão evolutiva com base na ciência biológica e a modificação na forma de se organizar o saber das ciências naturais com base na rigorosidade, na experimentação e na formulação de leis universais, vai se opor às tradicionais formulações do discurso religioso, baseado em verdades reveladas ao mesmo tempo que será antagonista do beletismo retórico.

Quanto ao primeiro, trata-se de um processo de contestação amplo, desencadeado não só pelas transformações no modo de conhecer, mas também pelos conflitos contra o domínio da Igreja como organizadora social, cuja bandeira principal será a laicidade do Estado. Já com relação à retórica beletista, argumenta-se que suas formas, lugares e figuras não são instrumentos confiáveis na produção da verdade, além de ser considerada como a estratégia de ensino empregada pela Igreja e que permanecia sem muitas alterações nos programas secundários.

Ao mesmo tempo que atingia o “professor prático” do liberalismo vigente no regime anterior, os republicanos realizam um amplo investimento contra o “professor como sacerdote”, a imagem do uso beletista da Retórica ensinada pela Igreja através do Trivium, que se limitava à forma sacra e totalitária, em busca da construção do *ethos* cristão ou da *paidéia* cristã.

O professor como sacerdote, torna-se imagem, ícone, referência que guiará o projeto civilizatório da Igreja, nesta busca pela primazia social que, se no Império se caracteriza por uma luta velada com muitas acomodações, florescerá na República em luta aberta.

No Brasil, as transformações que desencadearam desde os primeiros anos da República Velha, foram capazes de introduzir novos padrões de comportamento dentro da sociedade e, por conseguinte, a necessidade de um sistema público de educação, o qual encontrava-se ancorado no que Jorge Nagle (1974) categorizou como entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. Não bastava apenas a oferta de ensino. Mas também a necessidade de oferecê-lo com qualidade. Por outro lado, a expansão do ensino primário, como importância atribuída à educação pelos tempos da modernidade brasileira, colocou em pauta, no contexto da época, a preocupação com a formação do cidadão laico, em decorrência de o país apresentar um número desanimador de analfabetos. Dessa forma, era necessário alfabetizar, mas ainda formar um quadro de professores que viessem a viabilizar o projeto educacional republicano. Foi nesse cenário que emergiram as contradições com as quais a República se deparou, não apenas em relação ao atraso econômico da nação, mas também aos constantes conflitos oriundos do divórcio entre Estado e Igreja. (CARVALHO & INÁCIO FILHO apud SCHELBAUER & ARAUJO 2007, pp. 56 e 57).

No campo da educação, em particular, não estava em jogo apenas o tipo de professor que ela gerava em seu projeto civilizador; mas o próprio projeto em si: a defesa por parte dos republicanos, da primazia e exclusividade da educação laica, pública e gratuita. A Igreja passa a incorporar o discurso em defesa do ensino privado e confessional, para posteriormente aderir à coexistência dos sistemas educacionais, o público e o privado, tendência esta que finda por consolidar-se. A Igreja passa a adotar um discurso essencialista de acordo com Carvalho e Inácio Filho (apud SCHELBAUER & ARAUJO, 2007 p. 59), ao condenar o processo de laicização, tomando a separação “como uma agressão ao povo brasileiro, que em sua essência religiosa, era católico naturalmente”. O que pavimentaria as novas possibilidades de acordo entre a Igreja e a República foi a mudança nos argumentos dos discursos por ela utilizados. Sem abrir mão da recristianização da sociedade, defenderia com maior ênfase as questões que envolvem a sociedade, ou seja, pelo reordenamento social através de uma obra restauradora por meio dos valores religiosos dela emanados. A estratégia tem início através da encíclica *Rerum Novarum* (1891):

O documento procurou apontar as condições sociais do mundo que se distanciou das verdades religiosas, venerando os antigos tempos em que a Igreja como instituição era responsável pela harmonia da sociedade. Defendia os direitos dos operários e os seus deveres como patrões, ressaltando a dignidade do trabalho humano e o direito à propriedade privada, como um direito natural e social. Essa encíclica marcaria um novo

momento de atuação da Igreja perante o mundo moderno. (CARVALHO & INÁCIO FILHO apud SCHELBAUER & ARAUJO 2007, p. 60).

E ela parece ter surtido grande efeito de acordo com Fausto (2002), possibilitando o pacto entre a Igreja e a Segunda República. Não só a manutenção do sistema privado (ainda que subordinado oficialmente ao Estado) é garantida, como também a permissão do ensino religioso nas escolas públicas, conseguido por meio de decreto promulgado em abril de 1931. É uma estrondosa derrota para o ideal laicizante do liberalismo da Primeira República.

A política entre Igreja e Estado foi claramente percebida no evento de inauguração da estátua do Cristo Redentor, no Corcovado, a 12 de outubro de 1931. Getúlio e todo o seu ministério concentravam-se na estreita plataforma da estátua pairando sobre o Rio de Janeiro (FAUSTO 2002, p. 186). Antecedendo essa inauguração, a Igreja aclamou, no mesmo ano de 1931, Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil. Atitudes que resultaram na política para um movimento de massa, firmando seus valores e testemunho para as gerações vindouras da força da crença católica por meio desses monumentos. (CARVALHO & INÁCIO FILHO apud SCHELBAUER & ARAUJO 2007, p. 62).

Para isso fez-se necessário, ao longo das primeiras experiências republicanas, repensar a formação e a identidade docentes. Com a retirada deliberada da Retórica dos currículos escolares, fruto das disputas políticas que envolviam a laicidade do ensino na Primeira República, havia a necessidade de instituir um processo controlado de formação a cargo das escolas normais, tendo a Pedagogia como a ciência que autoriza os saberes acerca da educação. Ela será concretizada na Segunda República, como nos mostra Nunes:

As Leis Orgânicas do Ensino organizaram, pela primeira vez em nível nacional, o ensino de formação de professores e o fizeram de uma forma diferenciada ao incorporar na legislação, ao lado das escolas normais de nível médio e dos Institutos de Educação, as escolas normais regionais, que abrangiam apenas o primeiro ciclo do curso secundário e formavam regentes do ensino primário (NUNES, 2002, p. 11).

Nelas, a didática passará a incorporar os elementos da Retórica em termos metodológicos; a formação, contudo, terá como base uma ciência da educação, a Pedagogia.

Franco (2008) ao traçar um panorama histórico da Pedagogia, afirma que desde suas origens ela é considerada a ciência da educação. Contudo, reconhece a existência de uma

tendência a considerá-la como arte. Essa contradição seria uma peça importante na compreensão da construção da sua identidade, evidenciando um quadro para a Primeira República de contradição latente acerca de sua validade para a formação docente.

Ampliando esta perspectiva de forma mais sistematizada, Bissoli da Silva (apud Tiballi & Chaves, 2003), mostra que o desenvolvimento dos estudos pedagógicos no Brasil passariam, na verdade por etapas, sendo a que nos interessa mais particularmente a que ocorre durante o século XIX, quando da institucionalização dos cursos de formação de professores nas escolas normais. Um dos fatos interessantes era a incerteza não só quanto à validade dessas escolas, quanto da própria Pedagogia, frequentemente posta em questão.

No que se refere à formação de professores, Couto Ferraz já se havia manifestado cético em relação à escola normal quando presidente da Província do Rio de Janeiro, tendo fechado a Escola Normal de Niterói, a mais antiga do país. Para ele as escolas normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam. Por isso, já antecipara na Província do Rio de Janeiro a solução adotada no Regulamento de 1854: substituição das escolas normais pelos professores adjuntos. (SAVIANI, 2006 p. 20).

A dissertação de mestrado de Moraes acerca da implantação do ensino normal no Ceará, aponta que essa modalidade de ensino não encontrava a demanda social necessária ao final do século XIX devido, a concorrência desta com os sistemas de formação prática. A coexistência desses dois sistemas – aceita e muitas vezes até incentivada pelo Estado – seria o motivo mais forte de instabilidade. Esse momento de tentativas e recuos é denominado por ela como a fase de transição da formação “artesanal” para a “formação profissional institucionalizada”. (MORAES, 2007, p.5)

A Pedagogia era, pela primeira vez, uma das disciplinas de estudo quando da segunda tentativa de se estabelecer a escola normal no Império, na Província do Rio de Janeiro (reabertura da Escola Normal de Niterói) em 1859. Os saberes a ela associados não reuniam os fatores necessários à época para considerá-la com o estatuto científico, caracterizando-se mais pela reunião de métodos e práticas voltadas ao ensino, legislação a alguns rudimentos de administração escolar.

Acreditamos que estamos diante de uma mudança paradigmática, que inclui a questão da identidade e da formação docente, cujo eixo condutor pode ser encontrado por meio de uma questão emergente no período, a raça. É preciso destacar que a gestação desta ideia pertence ao interior do pensamento de uma fração da elite liberal, emergente ainda no Império, oriunda do deslocamento do eixo-produtivo para o sudeste. Esse movimento não é um produto genuinamente nativo, possuindo conexões com uma tendência análoga aos países que influenciavam tanto em termos teóricos como em termos políticos, os planos de poder que se materializariam na Primeira República:

Ao contemplar sua posição, a elite brasileira pós-1870 logo caiu sob a influência de doutrinas europeias e norte-americanas de racismo científico, que apontavam a “evidência” biológica e histórica para justificar suas afirmações da superioridade branca. Essas afirmações, por sua vez, subjaziam a uma nova fase de expansionismo territorial europeu e norte-americano, com imperialismo e racismo andando de mãos dadas. Em seguida à sua Guerra Civil, os EUA haviam mesmo adotado um sistema legal (“Jim Crow”) para manter as raças fisicamente separadas em lugares públicos. (SKIDMORE 2000, p.112).

Todavia, segundo Skidmore (2000), o Brasil dificilmente poderia adotar essa mesma política segregacionista que começava a ser adotada ao norte do continente americano. Um dos fatores primordiais é o grande desequilíbrio demográfico entre brancos e negros, estes últimos ainda em grande número. Em termos quantitativos essa desproporção fragiliza a elite branca, levando a considerar uma outra estratégia para o processo de branqueamento da nação, a miscigenação.

Por meio dela, ocorreria o cruzamento de raças, que com o tempo eliminaria de vez não só o negro, como também o produto do cruzamento; e ele está intimamente associado às altas taxas de mortalidade a que estavam submetidas as populações negras. Com essa política, acreditava-se que num espaço máximo de um século, o Brasil estaria finalmente livre dos negros e mestiços. Essa proposição foi levada ao Primeiro Congresso Internacional de Raça, realizado em Londres no ano de 1911, no discurso proferido pelo antropólogo e médico José Roberto de Lacerda.

Mazzotti (2008) define esse processo na metáfora “percurso determinado pela mistura das raças”. De acordo com o autor, tanto no Segundo Reinado como na Primeira

República, podemos perceber a preocupação em se definir a “essência do brasileiro”. Essa busca tem como base a necessidade de se instituir os significados do que seria a nação e que encontrou no evolucionismo spenceriano a base necessária. De fato, observamos aqui a inversão nos caminhos classicamente adotados nos estados liberais nos quais a consolidação simbólica da nação vem antes da instituição de qualquer regime de governo. À República caberia completar a tarefa gestada no Império de defini-la. Conforme aponta Hobsbawm (1998) esse processo, na verdade, é o que ocorreu na maior parte das experiências históricas, donde podemos inferir que o que se entende por nação é a construção deliberada que atende aos interesses da elite dominante.

Mazzotti (2008, p.53) nos mostra que o pensamento liberal / positivista não era incompatível com evolucionismo spenceriano:

De fato, não há incompatibilidade entre o liberalismo e o evolucionismo, uma vez que este se apoia naquele. O evolucionismo spenceriano sustenta-se na noção fundamental do liberalismo que vê na divisão técnica do trabalho a base da economia da sociedade. A nação mais desenvolvida é a que apresenta a maior divisão técnica do trabalho, isto é, a industrial moderna, que se ampara na permanente concorrência entre todos e cada um. [...] A eliminação dos concorrentes menos capazes é uma contingência desse modo de organizar a vida social, que se aperfeiçoa pela eliminação dos improdutivos, sejam empresas, sejam pessoas.

Podemos ratificar essa visão com base no próprio Spencer que, no capítulo 14 de sua obra *First Principles*, trata da lei da evolução. Para ele as sociedades incivilizadas tendem a se reproduzir desordenadamente, alcançando proporções consideráveis. Basta porém que seja alcançado certo de grau de progresso. Ocorre que as tribos consideradas mais fortes, subjugarão as mais fracas, não importando tanto o número de membros desta. Esse processo gera uma forçosa combinação entre as raças, cujas características dos dominados são quebradas ao longo do tempo, prevalecendo as do grupo dominador, alcançado a estabilidade social necessária. Todavia, o processo é lento e somente se completa quando as linhas demarcatórias entre os dois estiverem suprimidas. Segundo o autor, esse processo está contido ao longo da história da sociedade de seu tempo, a da industrialização.

Quem melhor traduziu a necessidade de se encontrar uma fórmula própria para a questão racial brasileira foi Oliveira Viana (1956). O autor reconhece que o caso brasileiro não se enquadra no esquema evolutivo traçado por Spencer, que associa a raça ao

desenvolvimento econômico. Ao Brasil faltariam as etapas que compuseram a história dos povos europeus. Mas isso não se traduziria em impedimento para que a raça brasileira também passasse por processo análogo. O segredo estava na miscigenação. É nela que Viana vai buscar nossa “fórmula” original de evolução racial baseado em pressupostos eugênicos. Para Viana, a educação ocupa um espaço privilegiado, pois será um dos ativadores, ao lado da própria genética, do processo de embranquecimento, de purificação da raça, feita pela miscigenação. Nela podemos perceber reminiscências da visão ibérica de mestiçagem, vista como a mescla do que há de pior nas raças.

Em se tratando do liberalismo brasileiro, o projeto de branqueamento exigirá mudanças nas relações de produção, cuja industrialização passa a ser considerada, não sem objeções, como o preferível na ancoragem do projeto racista (o que aproxima os liberais do discurso spenceriano). É a inovação necessária aos brancos para o predomínio sobre a massa de negros e mestiços. Porém, na contingência de ser um país baseado em relações agrárias de produção, um dos paliativos encontrados foi o estímulo à imigração em massa de trabalhadores rurais europeus.

Os liberais, na Primeira República (1889-1930), que concordavam com o ideário evolucionista, viviam uma tensão interna em sua doutrina: de um lado, os cidadãos brasileiros são iguais em direitos e deveres; por outro, eles demonstram uma desigualdade fundamental, essencial, a de cada raça e a da raça mista. Ao fundamentar a desigualdade nas condições biológicas, sejam elas quais forem, revoga-se o princípio da igualdade social ou política dos cidadãos, a que é própria da democracia, tal como declara a doutrina liberal. Para contornar essa tensão, propõe-se uma ação política: uma vez que o “brasileiro” resulta de uma mistura de raça, ele precisa e pode ser “melhorado”. (MAZZOTTI 2008, p.54)

Em seu discurso no senado federal, a 11 de setembro de 1896, o Senador Lopes Trovão, nos indica o espírito dos tempos que se anunciavam no Regime Republicano, no que se refere à educação, o que envolverá também, o tipo ou modelo de professor desejável: “Temos uma pátria a reconstruir, uma nação a formar, um povo a fazer... e para empreender uma tarefa, que elemento mais dúctil e moldável a trabalhar do que a infância?”.

Mari del Priore (2004) destaca que, neste período de transição, a criança passa a ter um papel fundamental. Na visão de melhoria da raça em seus diferentes aspectos (moral, psicológico e genético), a criança passa a concentrar em si a dualidade de ser tanto a

esperança no futuro, como a causa da ruína de toda a sociedade, caso se degenerem. Tais perspectivas levarão o Estado a construir aparatos, que cumpram com relação à infância, as funções de prevenção, educação e repressão.

Quanto à prevenção, o foco preferencial é a instituição familiar, para que a degeneração possa ser estancada pela combinação de vigilância física, a incorporação de práticas higiênicas (uma nova ordem no cuidado de si), e de uma conduta baseada na moralidade disseminada. Se as famílias não se mostrassem capazes de suprir essas necessidades, o Estado deveria assumir essa responsabilidade, retirando a criança de um meio degenerado.

A educação é especialmente voltada para as camadas mais pobres (na lógica evolutiva e não social), abrangendo duas preocupações formativas: a de oferecer os saberes necessários, capazes de tornar a criança útil pelo trabalho; e dócil às regras do cuidado de si e da guarda dos preceitos do ethos social.

A repressão está ligada à contenção do delinquente, impedindo a proliferação de possíveis danos, permitindo, se possível, sua reabilitação pelo trabalho. O conceito da caridade, segundo Del Priore, tipicamente encontrado no período imperial sob os auspícios da Igreja, vai se modificando no tecido social pelo conceito de filantropia, ou seja, a ação privada de apoio às iniciativas públicas no atendimento aos pobres e desvalidos. Podemos afirmar, então, que a criança torna-se a metáfora da nação em construção. Cuidar da criança, moralizá-la, civilizá-la, figuraria o mesmo em relação à nação que se desejava constituir.

Aliado a esse imaginário, a autora acrescenta a mudança paradigmática nas formas de se perceber a infância. Outrora tomada como um adulto em miniatura, ela passa a ser percebida em si, com necessidades próprias, sobretudo após a consolidação da Psicologia, que tomará como campo de estudos a questão do desenvolvimento.

Os elementos expostos até aqui são diferentes indicadores das transformações pelas quais passará o ideário liberal / positivista, em que observamos um processo que gradativamente se direciona ao estado centralizador, no governo de Vargas. O Estado Novo, via especialmente na educação uma oportunidade de, finalmente, construir o brasileiro, de criar um novo *ethos* para o povo, sendo o estado o agente promotor desse processo de civilização.

Ele terá como premissa a centralização da educação através não só da

consolidação de um sistema centralizado de ensino, como também na construção de um modelo ideal de professor, o professor primário.

Nos anos finais do século XIX, cujo legado se estenderia ao século XX (...) a presença das mulheres possibilitou incorporar à profissão os atributos de maternidade e, conseqüentemente, a carreira ficou mais feminina e inseriu mudanças no imaginário social acerca da profissão. Essa aura de feminilidade que passou a revestir a docência do ensino primário, talvez, até mais do que a remuneração salarial e o aumento das ofertas no mercado de trabalho para os homens tenha também contribuído para afasta-los do magistério. Almeida (apud SAVIANI 2006, p.142).

É na mulher-professora que ele encontrará sua forma mais estável, pois comporta e entende a capacidade biológica de gerar (discurso caro aos spencerianos), de aliar ensino e afetividade pela capacidade inata de maternar, o que a coloca na posição natural de professora (discurso caro aos essencialistas). Entendemos que o problema contemporâneo da crise de identidade e da formação docente, é, portanto, um produto de natureza política. A do Estado ao assumir-se como educador do povo, a partir do regime varguista.

Desse modo, observamos uma inversão do preferível, constatado no século XIX. Se neste período o desejável era o professor prático, para o regime republicano varguista do século XX, quem ocupará essa posição é a professora/mãe, formada nos cursos oficiais, os normais, tendo como base um discurso da verdade construído por meio de uma ciência própria, a Pedagogia.

CONCLUSÃO

As pesquisas na área da teoria das representações sociais, tendo como objeto de investigação os significados do ser professor, têm apontado indícios de que representações e identidades variam de acordo com o segmento pesquisado. A suposta crise do magistério contemporâneo passaria pela polifonia de significados atribuídos ao ser professor na atualidade, de modo a constituir uma quebra na visão monolítica de longa duração, que considera o magistério como um só corpo.

O cenário da suposta crise, de acordo com autores como Hall (1998) é a pós-modernidade, cuja marca é a pluralidade de possibilidades identitárias. A falência da visão moderna do indivíduo autocentrado, da estabilidade identitária, apontam para mudanças significativas entre as estruturas de pensamento e o tempo histórico, sobretudo com relação à historiografia educacional.

De acordo com Moscovici (2004), os grupos sociais constroem por intermédio de suas representações, mecanismos de significação do real e estratégias relacionais com outros grupos e com outros contextos. Esse processo tem como base a objetivação e a ancoragem. Através deles é possível apreender o desconhecido e constituir uma imagem reconhecível, familiar, tendo como base, referenciais comparáveis que o grupo evoca neste processo.

Desse modo, podemos dizer que a objetivação/ancoragem são imagens comparativas reconhecíveis pelo grupo, constituindo discursos estabelecidos como preferíveis. As pesquisas na teoria das representações sociais que investigam os significados do ser professor nos apresentam, como vimos, uma variedade de evocações em seus núcleos central e periférico. Neles encontramos elementos que apontam para questões profissionais, sociais, técnicas e até mesmo as que indicam aptidões no campo afetivo e as que se baseiam na ideia de dom.

Em nossa pesquisa, consideramos necessária a identificação das correntes de

pensamento, as quais os professores aderem total ou parcialmente, ou seja, identificar os conjuntos de ideias-fontes. A essas correntes preferimos denominar interlocutores, pois aqui se trata de discursos em mútua disputa pelas mentes e corações do magistério contemporâneo. Para a realização desta investigação nos utilizamos da análise retórica, por meio da qual pudemos identificar a construção de metáforas e metonímias, e, em especial, quais os argumentos se constituem como o preferível nas dissociações de noções. Na Psicologia Social (na qual se constitui a teoria das representações sociais), temos exemplos dessa possibilidade metodológica em Billig (2008). O autor nos mostra a visão do psicólogo social como “antiquário”, em que se permite a investigação do passado sem os limitadores da cronologia histórica. Para tal, mostra a possibilidade de análise dos discursos, obras, o *ethos* social, por meio do método retórico.

Agrupamos os significados como originários de três grandes interlocutores, cuja interlocução se dá por intermédio das obras difundidas tanto na formação como no cotidiano da docência: os de tendência marxista, liberal e essencialista.

Na tendência marxista a ideia central é a do magistério como profissão. Logo, o professor é um profissional como qualquer outro, sujeito às relações sociais de produção. O professor possui uma pertença de classe, as camadas médias, o que exige a tomada de posições no processo de luta de classes. Sob outro aspecto, o exercício da profissão passa pelo processo de proletarização, devido às relações de trabalho que socialmente estabelecidas para a docência.

A ideia de degeneração do magistério também se faz presente, tendo em vista o processo de proletarização e desvalorização do produto educacional. Aqui podemos identificar um ponto de aproximação com a visão essencialista de uma “idade do ouro” do magistério. Os discursos que se apresentam sob essa ótica se utilizam de termos como “recuperar o prestígio, o valor social, etc.”, nos dando a impressão de que há um lugar de onde tudo isso pode ser resgatado.

Para a tendência liberal nos utilizamos da taxonomia de Luckesi (1994), que reforça a visão do professor como técnico da educação. Fazem também parte desta, a noção do professor como facilitador e mediador da aprendizagem, com ênfase mais no método do que no conjunto de saberes de que é portador. A diferença fundamental é a de que a prática docente não tem como objetivo a transformação e sim a adequação social pelo aprendizado

pleno dos conteúdos necessários a esse processo de ajustamento. O professor não é pensado nas relações de produção, nem tampouco se considera que aspectos afetivos sejam a base de sua formação.

Na tendência essencialista, os discursos estão fortemente ancorados na ideia de afetividade e na visão de que o exercício do magistério é algo essencial ao indivíduo. Essa visão de longa duração tem como base concepções platônicas, que identifica no sujeito o professor. Do mesmo modo, o aluno é portador de seus conhecimentos, sendo necessário reconhecê-los e expô-los. Nessa concepção, não existiria um locus de formação privilegiado para o exercício do magistério. As dificuldades no percurso do não- saber ao saber não são superadas por intermédio de técnicas, mas de elementos afetivos como o sacrifício, a doação e, principalmente, o amor.

A diferença fundamental da visão essencial é a ausência das relações dicotômicas de trabalho. Como não há um locus de formação (ela está dentro do indivíduo), não se valoriza o aspecto técnico, e sim o vocacional.

Se tomamos como pressuposto que a existência das tendências que analisamos até aqui são indícios da ruptura com a ideia de identidade monolítica do ser professor, foi necessário identificarmos o processo pelo qual se institui esse discurso vitorioso.

Para tal, tomamos como interlocutor a historiografia da educação brasileira para análise. A concepção historiográfica da educação brasileira vem sendo construída de forma a imprimir uma visão evolutiva da educação. Isto é, a passagem progressiva de uma idade mítica (Colônia/Vice- Reinado), a uma idade corporativa. A formação docente era constituída de forma artesanal e a educação sem controle e organização estatal (Império); até o que se considera como preferível: as práticas educativas republicanas.

O processo educacional ocorria no interior de uma sociedade liberal e de um reinado de coloração democrática; baseado nos valores positivistas da liberdade de ensinar e aprender. Nesta concepção, é estranha a visão de uma educação controlada pelo Estado e hierarquizada em segmentos fixos, com conteúdos determinados tanto para a formação quanto para o ensino. Os professores eram em sua maioria homens, que formados em outras áreas, como o Direito, a Engenharia, a Medicina, Letras, Humanidades, entre outras, que buscavam no magistério a conjugação de prestígio social com a estabilidade de ganhos. Mas ao magistério não era vedada a presença feminina, inclusive com vencimentos e vantagens

iguais aos dos homens.

A formação docente não possuía um local específico. Ela ocorria na prática. Inicialmente através do sistema monitorial, que foi sendo aperfeiçoado, constituindo o que se denominava professor adjunto. Alcançar o grau de formação exigia a experiência como monitor e a prestação de exames de suficiência. A ideia de uma ciência para educação e de um local específico de formação era vista com estranheza. Com isso os cursos normais eram experiências breves, cujas premissas pedagógicas eram postas em questão no pensamento corrente.

A ausência de um local de formação e de uma ciência que forma professores não significava que os docentes não possuíam os elementos necessários para o exercício da docência.

Encontramos na formação secundária a disciplina Retórica, cujos elementos seriam diluídos posteriormente no que se passa a chamar de didática.

A transição do século XIX para o XX marca também a passagem do regime imperial para o republicano. A estrutura educacional não se altera de modo significativo na Primeira República, à exceção do modelo do Colégio de Pedro II, agora denominado Ginásio Nacional. No interior do pensamento liberal, podemos perceber transformações significativas: a laicização do ensino e separação da Igreja e o Estado, retirada da Retórica como disciplina escolar (crítica ao beletismo e à persuasão religiosa), e a valorização da ciência como discurso da verdade.

A lide no pensamento liberal é vencida pelos positivistas spencerianos, que postulam a possibilidade de se melhorar geneticamente a raça (eugenia), não somente em termos físicos como também cognitivos. Nessa visão, a educação ganha importância por inculcar nas gerações vindouras essa melhoria. Se modificam, mais adiante, as formas de ensinar as crianças, e o magistério passa a valorizar a figura feminina preferencialmente.

A Revolução de 30 marca o início do processo de centralização da educação com a criação do Ministério da Educação, no qual a visão educacional de Lourenço Filho prevalece sobre a de Anísio Teixeira. Com isso, a formação docente fraciona-se entre o curso normal, direcionado à educação da infância, e a formação superior para o secundário. A primeira tem como base a ciência pedagógica. A segunda tem como base a didática.

O Estado Novo de Vargas é o contexto histórico em que se percebe a constituição

de um regime autoritário, no qual o Estado assume o papel de educador do povo. Nessa visão, o discurso da identidade monolítica do ser professor é instituído, tendo como base o professor formado nas escolas normais. As visões antes antagônicas da Igreja e dos Liberais, são acomodadas sob a égide do essencialismo.

Não há espaço para a Retórica, pois não há para ela finalidade num Estado que dita a verdade baseado no discurso da ciência (especialmente ancorando a Pedagogia na Biologia) e em valores (ideologia) considerados como preferíveis. É nesse complexo cenário que se desenvolve a crise identitária e de formação, tendo em vista que seus pressupostos estão ancorados em bases distintas, o que pode ser constatado por meio das diferentes respostas dos segmentos com relação às pesquisas em teoria das representações sociais acerca da identidade docente. O que podemos refletir, com base não só na crise, como nas suas origens, conforme vimos até aqui, é de que talvez a pergunta “o que é ser professor e qual seu lócus de formação” estejam corretas de acordo com a historiografia da educação.

Mas se considerarmos a gênese dessa crise, possivelmente teremos que não só relativizar e pluralizar a pergunta, como repensar a estrutura e a história de nossa educação. Acreditamos que a identidade não é a questão principal desta crise. O que está em jogo, é o processo ainda inacabado da construção de uma ciência da educação, capaz de formar o professor e com isso, possibilitar uma melhor delimitação de sua imagem profissional.

ANEXO S

Conteúdos dos Programas de Retórica do Imperial Colégio de Pedro II

Quadro 01

Programa de 1850 / Sexto Ano / Retórica

1	Do gosto em geral e seus elementos essenciais.
2	Caracteres do gosto perfeito e suas variações.
3	Da diversidade, da oposição de gostos.
4	Da crítica.
5	Diferença do gosto. Talento e gênio.
6	Sublime nos objetos.
7	Sublime moral e sentimental – Opinião de Addison sobre as causas do sublime.
8	Sublime no estilo – Opinião de Longino.
9	Do belo nas cores, formas e movimentos.
10	Do belo na fisionomia humana.
11	Do belo na eloquência e poesia.
12	Do estilo em geral.
13	Da pureza, propriedade e precisão do estilo.
14	Construção das frases – Período – Estilo periódico e conciso.
15	Da clareza e precisão da frase.
16	Da unidade do período, sua utilidade.
17	Da força na construção da frase, asynton.
18	Da harmonia: como a consideração dos antigos.
19	Condições de que depende a harmonia na frase.

20	Expressão dos sons; harmonia imitativa; onomatopeia.
21	Dos tropos e figuras em geral.
22	Da origem, natureza e progressos da linguagem figurada.
23	Da utilidade das figuras, da graça e beleza que dão ao estilo.
24	Metonímia, sinédoque e metalepse.
25	Metáfora em geral.
26	Regras para o emprego da metáfora.
27	Personificação e seus dois primeiros graus.
28	Do 3º grau da personificação ou da prosopopeia propriamente dita.
29	Da semelhança ou comparação.
30	Regras que devem se observar no emprego da semelhança.
31	Da antítese e amplificação.
32	Do estilo figurado e do abuso que dele se pode fazer.
33	Do estilo conciso e desenvolvido.
34	Do estilo nervoso, frouxo, polido e elegante.
35	Do estilo simples em geral e do veemente.
36	Composição do discurso e do exórdio em geral.
37	Utilidade do exórdio; suas regras.
38	Da partição e da narração.
39	Das provas.
40	Do epílogo, do pathético no discurso.

Quadro 02

Programa de 1858 / Sexto Ano / Retórica

1	Definição, natureza e vantagens da eloquência e da retórica.
2	Da invenção.

3	Da disposição.
4	Da elocução.
5	Do ornato oratório e dos graus.
6	Dos tropos e figuras.
7	Do estilo.
8	Regras gerais sobre os três gêneros da eloquência.
9	Definição, origem e utilidade da poesia.
10	Do gênero programático.
11	Do gênero didático.
12	Do gênero lírico.
13	Do gênero elegíaco.
14	Do gênero dramático.
15	Do gênero bucólico.
16	Do gênero épico.
17	Da metrificação.
18	Do gosto do belo e do sublime.
19	Da crítica literária.
20	Juízo acerca das escolas clássicas e românticas.

Quadro 03

Programa de 1862 / Sexto Ano / Gramática Filosófica e Retórica

1	O que se deve entender por gramática filosófica.
2	Da orthoépia da língua portuguesa.
3	Da ortografia da língua portuguesa.
4	Da etimologia da língua portuguesa.
5	Da sintaxe da língua portuguesa.
6	Das invenções e transposições.
7	Dos solecismos.

8	Da análise lógica.
9	Da análise gramatical.
10	Aplicação dos princípios às lições dos clássicos.
11	Diferença entre a eloquência e a retórica.
12	Graus e gêneros diversos de eloquência.
13	Partes do discurso.
14	Virtudes e vícios de elocução.
15	Graus do ornato (pinturas).
16	Graus do ornato (conceitos).
17	Graus do ornato (adornos).
18	Figuras de pensamento.
19	Figuras de palavras.
20	Do estilo.

Quadro 04

Programa de 1870 / Sexto Ano / Retórica e Poética

1	Definição e utilidade da retórica e da eloquência.
2	Gêneros da eloquência.
3	Partes do discurso
4	Exórdio.
5	Narração.
6	Confirmação.
7	Peroração.
8	Disposição.
9	Elocução.
10	Ornato oratório.

11	Eloquência política.
12	Eloquência forense.
13	Eloquência do púlpito.
14	Do modo de escrever a história, obras filosóficas, diálogos, epístolas, novelas e romances históricos.
15	Da ação oratória.
16 a 26	Os itens seguintes versarão sobre os gêneros poéticos.

Quadro 05

Programa de 1877 / Quinto Ano / Retórica e Poética

1	Eloquência em geral, seus caracteres próprios. Relação da eloquência com a poesia. Qualidades do orador. Divisão da eloquência. Retórica e seu objeto. Diferença entre a retórica antiga e moderna. Importância do estudo da retórica. Divisão da retórica: invenção, disposição e elocução.
2	Invenção: seu objeto. Argumentos, paixões, costumes, regras de invenção.
3	Disposição. Partes do discurso: suas subdivisões. Regras para cada parte do discurso.
4	Elocução. Estilo. Qualidades gerais do estilo. Harmonia do estilo. Regras.
5	Figuras. Origem e natureza do estilo figurado. Divisão das figuras. Figuras de pensamento e figuras de palavras. Figuras de pensamento e suas espécies. Regras.
6	Figuras de palavras. Tropos. Suas espécies e regras.
7	Diferentes espécies de estilo. Qualidades particulares do estilo. Regras. Modelos.
8	Composição em prosa. Prosa e seus caracteres gerais. Enumeração dos gêneros de prosa. Divisão do gênero oratório. Eloquência política, forense sagrada e acadêmica, incluindo a do magistério.
9	Eloquência política, seu carácter. Discursos que compreende. Regras. Noções de desenvolvimento histórico da eloquência política. Análise crítica de modelos.
10	Eloquência sagrada; seu carácter. Noções de desenvolvimento histórico da eloquência sagrada. Análise crítica de modelos.

11	Eloquência forense, seu carácter. Discursos pertencentes à eloquência forense. Análise crítica de modelos.
12	Eloquência acadêmica; seu carácter. Discursos de que trata a eloquência acadêmica. Discursos acadêmicos propriamente ditos. Regras. Modelos.
13 ao 15	Gêneros literários.
16	Declamação oratória, voz pronúnciação, ação, regras. Diferença entre declamação antiga e moderna.
17	Resumo de história da eloquência profana e sagrada.

Quadro Sintético da Disciplina de Retórica do Imperial Colégio de Pedro II

Ano	Elementos retóricos aplicáveis à docência
1850	Da crítica; Construção das frases – Período – Estilo periódico e conciso; Metonímia, Sinédoque e Metalepse; Metáforas em Geral; Regras para o emprego da metáfora; Regras que devem ser observadas no emprego da semelhança; Da antítese e amplificação; Composição do discurso e do exórdio em geral; Da partição e da narração; Das provas; Do epílogo e do pathético no discurso.
1858	Definição, natureza e vantagens da eloquência e da retórica; Da invenção; Da disposição; Da elocução; Regras gerais para os três gêneros da eloquência; Do gênero programático; Do gênero didático.
1862	Das invenções e transposições; Diferença entre a eloquência e a retórica; Partes do discurso; Virtudes e vícios da elocução; Do estilo.
1870	Definição e utilização da retórica e da eloquência; Gêneros da eloquência; Partes do discurso; Exórdio; Narração; Confirmação; Peroração; Disposição; Elocução; Eloquência política; Eloquência forense; Eloquência do púlpito; Do modo de escrever a história, obras filosóficas, diálogos, epístolas, novelas e romances históricos; Da ação oratória.

1877	Elocução; Estilo; Qualidades gerais do estilo; Harmonia do estilo; Eloquência em geral, seus caracteres próprios; Qualidades do orador; Divisão da eloquência; Retórica e seu objeto; Diferença entre a retórica antiga e a moderna. Importância do estudo da retórica; Divisão da retórica: invenção, disposição e elocução. Invenção e seu objeto; Argumentos, paixões, costumes, regras de invenção; Disposição e elocução; Partes do discurso: suas subdivisões; Regras para cada parte do discurso. Composição em prosa. Prosa e seus caracteres gerais. Enumeração dos gêneros de prosa. Divisão do gênero oratório. Eloquência política, forense, sagrada e acadêmica, incluindo a do magistério; Declamação oratória, voz, pronúncia, ação, regras. Diferença entre declamação antiga e moderna; Elocução, estilo, qualidades gerais do estilo, harmonia do estilo, regras.
------	---

BIBLIOGRAFIA

ACIZELO DE SOUZA, Roberto. Império da Eloquência. Retórica e Poética no Brasil

Oitocentista. Rio de Janeiro. Eduerj. 1999.

ALVES. Nilda (org). Formação de Professores. Pensar e Fazer. São Paulo. Editora Cortez. 2006.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.64, p. 14-23, fev. 1988.

ARISTÓTELES. Retórica. Tradução de Manuel Alexandre Junior. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional da Casa da Moeda. 1998.

ARROYO. Miguel G. Ofício de Mestre. Imagens e Auto-Imagens. Petrópolis. Vozes. 2003.

BAKHTIN. Mikail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo. Hucitec. 1995.

BAUMAN. Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 2005.

BILLIG. Michael. Argumentando e Pensando. Uma Abordagem Retórica à Psicologia Social. Petrópolis. Editora Vozes. 2008.

BLOCH. Marc. Introdução à História. Portugal. Publicações Europa-América. 1993

BOURDIEU. Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo. Editora Perspectiva. 2003.

BRANDÃO. Zaia. A Crise dos Paradigmas e a Educação. São Paulo. Editora Cortez. 2005.

CANDAU. Vera Maria (org.) Magistério. Construção Cotidiana. Petrópolis. Editora Vozes. 1997.

CAMBI. Franco. História da Pedagogia. São Paulo. UNESP. 1999.

CERTEAU. Michel. A Cultura no Plural. São Paulo. Papirus 1983.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia do Amor: a contribuição de histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Editora Gente, 2005

CURY. Augusto. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. São Paulo. Editora Sextante. 2003.

DEL PRIORE. Mary. História das Crianças no Brasil. São Paulo. Editora Contexto. 2004.

Educação e Cultura Contemporânea. V.1, n.º 1 (jan/jun 2004) Rio de Janeiro. Universidade Estácio de Sá. Mestrado em Educação, 2004.

ENGUITA, M.F. A Ambiguidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista Teoria & Educação, n. 4, 1991.

FARR. Robert M. As Raízes da Psicologia Social Moderna. 6ª edição. Petrópolis. Ed. Vozes. 2004.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. Pedagogia como Ciência da Educação. São Paulo. Editora Cortez. 2008.

FREITAS. Marcos Cezar (org). Historiografia Brasileira em Perspectiva. São Paulo. Editora Contexto. 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder. São Paulo. Cortez. 1998.

GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo. Editora Ática. 2001.

GHIRALDELLI JR. Paulo. História da Educação. São Paulo. Editora Cortez. 2001.

HABER, E. C.: O Trabalho do Professor Universitário - representações sociais de educadores da Universidade de Franca. 1998. UNIFRAN. Dissertação de Mestrado.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro. DP&A 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.3-21, 1991.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. A Invenção das Tradições. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1998.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente Profissional. Formar-se para a Mudança e para a Incerteza. São Paulo. Editora Cortez. 2005.

JAEGER, Werner. Paidéia. A Formação do Homem Grego. São Paulo. Martins Fontes. 2003.

JODELET, Denise (org.). As Representações Sociais. Rio de Janeiro. Ed. Uerj. 2001.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: Um Conceito Antropológico. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, Para Quê? São Paulo. Editora Cortez. 2007.

LIMA, Lauro de Oliveira. Estórias da Educação no Brasil. De Pombal a Passarinho. Rio de

Janeiro. Editora Brasília. s/d.

LUCKESI. Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

MAZZOTTI. Tarso Bonilha. OLIVEIRA. Renato José de. Ciência(s) da Educação. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 2002.

MAZZOTTI. Tarso Bonilha. Doutrinas Pedagógicas, máquinas produtoras de litígios. Rio de Janeiro. Poiesis Editora. 2008.

MEDEIROS, Neide Moura de. Opção por pedagogia e perspectiva como educadores, estudo sobre os alunos concluintes do curso de Pedagogia da PUC-SP. 1996. Dissertação de Mestrado.

MOSCOVICI. Serge. Representações Sociais. 2ª Edição. Petrópolis. Vozes. 2003.

MOSCOVICI. Serge (org.). Psychologie Sociale des Relations à Autrui. Paris. Nathan Université. 2000.

NÓVOA, A. (coord.) Profissão Professor. Porto. Porto Editora. 1995.

NUNES. Clarice. Ensino Normal: Formação de Professores. Rio de Janeiro. DP&A Editores.

OSSOWSKI. Stanislaw. Estrutura de Classes na Consciência Social. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1976.

PERELMAN. Chaïm. OLBRECHTS-TYTECA. Lucie. Tratado da Argumentação. A Nova Retórica. São Paulo. Martins Fontes. 1996.

PESSANHA. Eurize Caldas. Ascensão e Queda do Professor. São Paulo. Editora Cortez. 2001.

PILETTI. Claudino. Didática Geral. São Paulo. Editora Ática. 1990.

PILETTI. Nelson. História da Educação no Brasil. São Paulo. Editora Ática. 2003.

PUCCI, B., OLIVEIRA, N.R. de e SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº.4, 1991

REBOUL. Olivier. Introdução à Retórica. São Paulo. Martins Fontes. 2004.

RIBEIRO. Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira. A organização escolar. Campinas. Autores Associados. 2001.

ROJAS. Carlos Antônio Aguirre. Tempo, Duração e Civilização. Percursos Braudelianos. São Paulo. Editora Cortez. 2001.

SANTOS. Clóvis Roberto dos. Educação Escolar Brasileira. Estrutura. Administração. Legislação. São Paulo. Editora Pioneira. 1999.

SAVIANI. Demerval (et alli). O Legado Educacional do Século XIX. Campinas. Autores Associados. 2006.

SCHELBAUER. Analete Regina. ARAUJO. José Carlos Souza (orgs). História da Educação pela Imprensa. Campinas. Editora Alínea. 2007.

SKIDMORE. Thomas E. Uma História do Brasil. São Paulo. Paz e Terra. 1998.

SILVA. Ezequiel Teodoro da. Magistério e Mediocridade. São Paulo. Editora Cortez. 2005.
_____. O Professor e o Combate à Alienação Imposta. São Paulo. Editora Cortez. 2002.

SOARES. Suely Galli. Arquitetura da Identidade. Sobre Educação, Ensino e Aprendizagem.

São Paulo. Editora Cortez. 2000.

SPENCER. Herbert. First Principles. s/l. Sutton Pr. 2008.

STEPHANOU. Maria. BASTOS. Maria Helena Câmara (orgs). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Volume II – Século XX. Petrópolis. Editora Vozes. 2005.

TARDIF, Maurice. O Trabalho Docente. Petrópolis. Vozes. 2005.

TIBALLI. Eliandra F. Arantes; CHAVES. Sandramara Matias. Concepções e Práticas em Formação de Professores. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 2003.

VIANNA. Oliveira. Evolução do Povo Brasileiro. Rio de Janeiro. José Olympio Editora. 1956.

VIOTTI DA COSTA. Emília. Da Monarquia a República. Momentos Decisivos. São Paulo. Editora Grijalbo. 1977.

WENZEL, R. L. Professor: Agente da educação? Campinas, SP: Papyrus, 1991.

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](#)