
PEDAGOGIA

Pâmela Christina Gonçalves de Moraes

A construção da carreira docente e a identidade do professor



Rio Claro
2015

PÂMELA CHRISTINA GONÇALVES DE MORAIS

A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE E A IDENTIDADE DO
PROFESSOR

Orientador(a): Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2015

370.71 Morais, Pâmela Christina Gonçalves de
M827c A construção da carreira docente e a identidade do
professor / Pâmela Christina Gonçalves de Morais. - Rio
Claro, 2015
 40 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: Joyce Mary Adam

1. Professores – Formação. 2. Capitalismo flexível. 3.
Modernidade líquida. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Ao meu avô, João Gonçalves Neto (in memoriam),
por acreditar na mudança realizada através da
educação. O caminho que segui começou com os
seus passos.

AGRADECIMENTOS

A esta universidade pelas oportunidades e por todas as descobertas que me proporcionou durante o curso, permitindo a aquisição de uma gama extensa de conhecimentos e de um senso de reflexão aguçado em relação à educação em seus diversos níveis.

A Joyce Mary Adam, minha orientadora, pelos anos de orientação, pesquisa e incentivo; obrigada por ter me apresentado o mundo acadêmico e apoiado as minhas ideias.

Ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e ao CNPq pela concessão da bolsa e da oportunidade.

Aos meus pais, Gerlane e Elielson, pelo apoio incondicional, pelo colo nas horas de desespero e por todo o incentivo que me dispensaram desde sempre. Vocês são os pilares da minha educação e responsáveis por tudo que eu sou hoje, muito obrigada.

As minhas companheiras de curso - Larissa, Natalia, Tatiana e Tamíres – pelo suporte, por todos os trabalhos realizados, pelas risadas e pela força que me deram desde o início do curso. Tenho certeza que a amizade cultivada excederá os muros dessa universidade; muito obrigada pela parceria.

E por fim, a todos (as) que direta ou indiretamente fizeram parte desse percurso.

Ora, há só um modo de escrever a própria
essência, é contá-la toda, o bem e o mal.

(ASSIS, 1983, p. 93)

RESUMO

O presente trabalho tem como foco a realização de uma síntese histórica sobre a construção da carreira docente e a discussão da identidade do professor atuante no cenário escolar atual. Como referencial teórico pretende-se ter como base os textos que fazem uma reflexão sobre a formação e a organização do trabalho do professor no contexto do sistema capitalista. Inicialmente realizado para o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o objetivo deste estudo é investigar a estruturação da carreira docente desde o século XIX até os dias de hoje, observando o desenrolar da escola e da educação e destacando o papel atribuído ao professor nesse período de tempo, analisando-os sob a ótica da sociedade e do estado. A temática surgiu na necessidade de (re)conhecer o profissional-professor atuante e sua identidade, para melhor compreender o ambiente escolar atual e seus desdobramentos. Para tanto, além de uma investigação teórica sobre o tema analisaremos documentos encontrados no Arquivo Público do Estado de São Paulo e realizaremos uma apreciação da literatura nacional da época, caracterizando a metodologia deste estudo como bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Carreira. Identidade. Docente. Capitalismo flexível. Modernidade líquida.

ABSTRACT

This work intends to realize a historical overview of the construction of the teaching career and discuss the identity of the teacher active in the current school setting. As a theoretical framework we based our search on the texts that are a reflection on the formation and organization of the teacher's work in the context of the capitalist system. Initially performed for the Scholarship Institutional Project of Scientific Initiation (known as PIBIC), the objective of this study is to investigate the structure of the teaching career since the nineteenth century to the present day, observing the development of the school and education and highlighting the role assigned to the teacher in that period of time, analyzing them from the perspective of society and the state. The theme emerged on the need to (re) learn about the teacher as a professional and your identity, to better understand the current school environment and the teaching practice. For this purpose, in addition to theoretical research on the topic we will analyze documents found in the Public Archive of the State of São Paulo and will perform an appreciation of the national literature of the time, characterizing the methodology of this study as bibliographic and documentary.

Keywords: Career. Identity. Teaching. Flexible capitalism. Liquid modernity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: OS SÉCULOS XIX E XX	12
3 A CARREIRA DOCENTE NO DISCURSO DA LITERATURA NACIONAL	17
3.1 O Ateneu (Raul Pompéia): educação e integração social.....	19
3.2 Senhora (José de Alencar): a problemática da instrução feminina e questão de gênero.....	22
3.3 Dom Casmurro (Machado de Assis): a educação religiosa remanescente, o ensino superior e a questão de gênero	24
3.4 Triste Fim de Policarpo Quaresma (Lima Barreto): patriotismo e ensino superior.....	26
3.5 O Coruja (Aluísio Azevedo) - A atividade docente.....	29
3.6 O papel do professor na literatura	31
4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	31
4. 1 O século XIX: novo capitalismo, nova sociedade	31
4.2 Eu-professor: quem somos nós?	33
5 CONCLUSÃO.....	36
6 REFERÊNCIAS.....	38

1 INTRODUÇÃO

A construção da docência enquanto profissão, os obstáculos e êxitos para que os professores fossem reconhecidos como profissionais detentores de identidade e direitos trabalhistas é o objeto de estudo desse trabalho. As constantes transformações realizadas na educação ao longo dos anos e as tentativas de implementar políticas para a melhoria do ensino trouxeram à tona a necessidade de encarar o profissional atuante desse cenário, não apenas incluindo-o nas determinações mas transformando-o em sua identidade e moral.

Ainda que a história da educação tenha tido início na Antiguidade, foi o século XIX o responsável pela afirmação da Pedagogia e da Educação como setores-chave de controle social. Caracterizado pela luta e oposição de classes, além de uma profunda reforma no modo de produzir os bens materiais, – da manufatura para o sistema fabril – este período trouxe consigo a necessidade de uma instrução pública e universal para atender o novo público que se formara: o proletariado. Assim, a tentativa de estabelecer a organização dessa instrução pública através de políticas focalizadas se destaca e a preocupação com “[...] a questão do preparo de professores emerge de forma explícita [...]” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Deste modo,

(...) constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reforma da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um caminho satisfatório. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Com a educação e o sistema de instrução pública convertidos em plano ideológico para a mudança do país, o professor assume o papel de principal responsável pelo sucesso (ou fracasso) da proposta estabelecida, tornando-o desde então alvo de inúmeras discussões e teorias que tendiam estabelecer e firmar suas funções, competências e identidade.

Não obstante, além dos aspectos históricos já pontuados, de acordo com Sennett (2006), passamos pela transição do “capitalismo social” para o “capitalismo flexível”, mudança que interferiu diretamente nas instituições e ambientes de trabalho, que por sua vez, interferiram na constituição da identidade do sujeito que trabalha.

Com o fim do século XX, passamos a lidar com instituições fragmentadas; estabilidade virou sinal de fraqueza. O que possuímos agora é o capital impaciente, que para obter resultados rapidamente funciona em curto prazo e com altos níveis de rotatividade. Trata-se do capitalismo flexível.

Em Bauman (2005) vemos o conceito de modernidade líquida; “estamos agora passando da fase „sólida” da modernidade para a fase „fluida”” (BAUMAN, 2005, p. 57) onde, parafraseando o autor, por se tratar de “fluidos” não há como prever uma seca ou uma enchente, sendo necessária a preparação para ambos os eventos.

Com o trabalho terceirizado e o nível alto de rotatividade, o sujeito agora não possui apenas uma função. O pavor da dependência e a fluidez do mercado o obrigam a desenvolver quaisquer aptidões para ingressar no mercado de trabalho e sendo assim, nesse novo sistema, há uma imensidão de identidades à escolha (BAUMAN, 2005). Deste modo, a construção da identidade do sujeito é prejudicada.

Em seu caráter de instituição social, a escola também é afetada por essas mudanças realizadas no sistema capitalista, e com ela, o profissional docente. O professor não é mais apenas o professor: seu eu social é levado em consideração. Contrariando o que deveria acontecer para uma instrução adequada, a escola também é atingida pela visão utilitária; documentos formulados pelas ações de políticas externas e internas exigem resultados rápidos - o currículo se torna instrumental e o índice de rotatividade é grande com a categoria O.

Sobre identidade e identidade profissional, Dubar (2005) afirma que

O espaço de reconhecimento das identidades é indissociável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades. A transação objetiva entre os indivíduos e as instituições é essencialmente a que se organiza em torno do reconhecimento ou do não reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas (DUBAR, 2005, p. 155).

Isto posto, entendemos que o sujeito se constitui por sua interação social e constrói sua *persona* com e pelo meio social, o que inclui o ambiente de trabalho. Deste modo, reconhecendo o professor como profissional e como sujeito, faz-se necessário entendê-lo sob os dois aspectos, visualizando as influências de caráter histórico-social que sofre, já que “no Brasil, as reformas educacionais [...] atribuem ao professor um papel central na melhoria do processo educativo.” (ANDRE et al, 2010, p. 123), e o que leva, ainda hoje, à escolha por este ofício.

A partir das pesquisas realizadas para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), observamos um número significativo de trabalhos de pesquisa que têm se debruçado sobre a formação dos professores, mas nota-se que poucos trabalhos têm se dedicado a analisar a construção da carreira docente e as relações de trabalho estabelecidas desde então. Nesse sentido, um olhar histórico sobre como foi e está sendo construída a carreira docente contribui para buscarmos os pilares do desprestígio que essa carreira veio tendo com o passar das décadas, assim como investigarmos os elementos que constituem a identidade docente no que condiz ao professor como trabalhador e como ser humano.

Para alcançar os objetivos deste estudo, em seu caráter de pesquisa qualitativa, a metodologia utilizada caracteriza-se bibliográfica e documental, além do estudo de produções literárias.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)

Sendo as fontes escritas uma primeira fonte de apoio (Gordo; Serrano, 2008) a pesquisa bibliográfica constituirá uma ferramenta crucial para fundamentar teoricamente nosso objeto de estudo, fornecendo os elementos que darão subsídio a uma análise posterior e indo além da simples observação de dados.

A própria temática sobre a construção da carreira docente exige essa fundamentação teórica que ultrapassa a mera revisão dos acontecimentos; a partir do estudo bibliográfico, baseado principalmente em Manacorda (2000) e Cambi (1999), encontramos pistas sólidas sobre a profissão docente e sobre a identidade do professor, o que permite a continuidade da investigação através da pesquisa documental.

Considerando documento como “todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver” (SILVA et al, 2009, p. 4556), examinamos no Arquivo Público do Estado de São Paulo documentos referentes à Educação no período estudado (séculos XIX e XX) e compreendemos a viabilidade do uso da produção literária dos séculos XIX e XX como recurso.

O presente texto é composto por uma tríade: a construção da carreira docente nos séculos XIX e XX e o que foi encontrado no Arquivo Público do Estado

de São Paulo; a carreira docente na literatura nacional; e a identidade docente no contexto do capitalismo líquido, que engloba a conjuntura atual. Nas considerações finais são resgatadas brevemente as ideias abordadas nos capítulos desenvolvidos, com enfoque na urgência da revisão do trabalho docente e da realidade que possuímos nas escolas hoje em dia.

2 A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: OS SÉCULOS XIX E XX

Em seu caráter de fenômeno social, a educação tem sua história datada na Antiguidade: desde sempre, a geração mais velha é responsável pelo ensino e instrução dos mais jovens. No entanto, é a partir do século XIX que a questão pedagógica emerge definitivamente, consolidando a educação e a pedagogia como setores-chave da sociedade, dando origem à instituição escolar como a conhecemos e afirmando a docência como profissão.

[...] constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reforma da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um caminho satisfatório. (SAVIANI, 2009, p. 148)

O século XIX (também chamado Oitocentos) foi marcado pela luta e oposição de classes. Com a passagem da produção manufatureira ao sistema industrial de fábrica e maquinaria na Idade Moderna, o trabalho humano é profundamente modificado; o trabalhador não só detém agora apenas uma parte do processo produtivo, como é reduzido a um acessório da máquina. Nesse contexto, a classe burguesa deixa de protagonizar o cenário social sozinha e traz à tona o surgimento de um novo público sem o qual não pode remanescer: o proletariado industrial. Com a difusão da indústria e aumento da população urbana no século XIX, este novo público, expropriado de seu saber artesanal e compelido ao trabalho na maquinaria, suscita “o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna” (MANACORDA, 2002, p. 272).

É sob a ótica da demanda da classe proletária por instrução para o acompanhamento da dita “ciência moderna” que a educação e a Pedagogia entram em foco, tornando a necessidade da criação de um sistema de instrução pública o plano ideológico responsável pela “ordem e progresso” do Brasil.

(...) um papel essencial é reconhecido – pelas diversas frentes sociais e ideológicas – ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. (CAMBI, 1999, p. 408)

Denominado o “século da pedagogia”, de acordo com Cambi (1999), este período destaca-se pela marcação do vínculo entre a pedagogia e a política, já que esta viu na educação uma forma de crescimento social hegemônico e não conflituoso para controlar todas as classes sociais que surgiram com a afirmação do industrialismo e a sociedade de massa. A educação assume um papel em demasia enraizado na ideologia. Delegada à escola a função de formar para as profissões e formar para a cidadania, educar torna-se instrumento para a produção do consenso e de suporte para o desenvolvimento da personalidade do jovem.

Além da liberdade condicionada das classes populares em relação à instrução - já que a educação assume postura laica e de formação do cidadão -, é válido ressaltar que é também neste período que há o ingresso e reconhecimento das mulheres na sociedade. Na tentativa de organização do ensino, a Assembléia Constituinte em 1823 preconizava a instrução de ambos os sexos, “porque „privar uma tão grande e tão interessante porção do gênero humano, destinada pela natureza e pela sociedade a tão importantes funções”, era um grave inconveniente” (RODRIGUES, 1962, p. 64).

Neste momento, com a criação da escola e a educação no cerne das atenções, se fez impossível não refletir o papel do trabalhador que atua neste espaço: o professor. O responsável pela instrução da nova classe e agente primordial do plano para o desenvolvimento do país, o docente passou a ser questionado em termos de formação, conduta e competências, afirmando a docência como profissão e exigindo a criação de medidas que o qualificassem.

Desta forma constituíram-se as escolas normais brasileiras, específicas para a formação docente, influenciadas pelas escolas normais instituídas na Europa no final do século XVIII e no decorrer do século XIX, simultaneamente à difusão das teorias pedagógicas de Herbart, Froebel e Pestalozzi. Este período contemplou diversos modelos formativos, teorizações pedagógicas e ideais de reformismo escolar, mas foram os teóricos citados acima os primeiros a defender a necessidade de uma formação específica para os professores das escolas primárias, visando instaurar uma cultura profissional ao educador. Entretanto, como assinala Durães (2011), é válido ressaltar que estes três pedagogos divergiam em alguns aspectos, como quanto ao tipo de procedimento de ensino ou quanto ao tipo de indivíduo que esse movimento contemplaria.

Ainda que todos tenham se preocupado com a criação de um ambiente próprio para a formação docente, onde pudessem aprender princípios e novos métodos de ensino, foi Herbart o responsável por sistematizar a Pedagogia e lhe garantir constituição científica, impulsionando a propagação de teorias educativas. Instituiu-se, dessa forma, um compilado de conhecimentos científicos específicos à docência, exigindo uma aplicação prática que estivesse

[...] de acordo com as regras previstas nas leis e nos manuais pedagógicos – entre outros –, o que não lhes permitia atuar de maneira improvisada. Em síntese: o professor deveria professar o discurso científico. Assim, (...) o novo modelo que passou a ser propagado foi o de um professor de boa qualidade moral, que possuía o conhecimento das teorias pedagógicas e tempo para dedicar-se exclusivamente ao magistério. (DURÃES, 2011, p. 470-471).

Com a instituição da Pedagogia, novos modelos de professores foram criados: este período consagrou o fim do sadismo pedagógico, preconizando um mestre dócil e cuidadoso, que estabelecesse relações afetivas com seus alunos. Foi quando deu-se início ao ingresso das mulheres no magistério. Com o advento de diferentes teorias pedagógicas e a influência da psicologia na área de educação, as concepções de infância e de criança foram modificadas e deram origem também às escolas infantis. Surge a concepção de que as crianças pequenas, além de protegidas, devem ser cuidadas e educadas.

Desta forma, aos poucos, “os atributos masculinos considerados ideais para os mestres foram sendo substituídos, gradualmente, por atributos femininos nos postos de trabalho docente” (DURÃES, 2011, p. 476), já que as mulheres, em razão da experiência maternal, tornariam-se mestras com excelência. Froebel e Pestalozzi são teóricos que destacam-se na defesa da ideia da mulher educadora.

Em consequência disso, nota-se a atribuição de novas características próprias ao docente. Além da instrução dos saberes historicamente sistematizados, o professor deve assumir uma postura dócil e de cuidado. Deve estar atento também ao seu caráter e ao modo como é visto em sociedade, evitando quaisquer condutas que atentem contra uma “boa moral”, já que é responsável pela formação de cidadãos.

É válido ressaltar que o fenômeno da formação docente não surgiu exclusivamente neste período; anteriormente outros tipos de escolas eram responsáveis por passar ao professor os conteúdos que deveriam ser ministrados,

entretanto, a necessidade de universalizar a instrução levou à organização do sistema com as escolas normais.

Segundo Cambi (1999), neste século ainda destacam-se duas características; a primeira refere-se ao contraste entre as escolas públicas e as escolas privadas. A divisão da escola nessas duas dimensões admite um lapso no plano político de uma educação hegemônica. A segunda refere-se à organização escolar, que é submetida a uma racionalização extremamente disciplina e de autoridade e que, como já ressaltamos, assume posição conformista e repressiva. Neste contexto, podemos assumir que a figura docente também deveria denotar autoridade incontestável, além da forte preocupação com o alcance dos objetivos políticos.

Ainda neste período, pontuamos as resistências da Igreja Católica, que destituída de seus tradicionais domínios no que concerne ao campo educacional, fica em vigia de todas as escolas públicas ou privadas, na tentativa de assegurar um ensino que siga adequadamente a doutrina religiosa, conforme assinalado por Manacorda (2002). Por três séculos seguidos foi a igreja a responsável pela instrução da elite e da população pobre, tornando impossível a ausência total de sua influência cultural e educacional.

A chegada do século XX traz inovações em vários aspectos da vida social, como na economia, política, nos comportamentos, na cultura e na educação.

O século XX foi realmente o século do “homem novo”, mas este correspondeu cada vez mais àquele homem-massa [...] (a perda da interioridade, o esquecimento do passado) [...] (a rebeldia, o embrutecimento). Seja como for, o horizonte antropológico-social mudou radicalmente: o mundo burguês e o popular, com suas regras, com suas barreiras, foram substancialmente desagregados, criando certamente maior igualdade, mas na homologação e na vulgarização. (CAMBI, 1999, p. 511)

Neste século, a escola abre-se de vez para as massas e consolida cada vez mais seu posto de setor-chave. Neste período, a educação passa por uma extrema reviravolta, tentando romper os laços com a educação tradicional de modelo disciplinar e verbalista. Desde então, o problema do saber especificamente pedagógico tem estado em voga, passando pelo advento das escolas novas e ativas até a passagem da pedagogia às ciências da educação, já que esta passa a ser vista como um campo plural e há grande valorização das ciências humanas.

A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo (homem-indivíduo e homem-massa ao mesmo tempo), impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica etc) dando vida a um processo de socialização dessas práticas

(envolvendo o poder público sobretudo) e de articulação/sofisticação. A teoria alimentou um processo de esclarecimento em torno dos fins e meios da educação [...] (CAMBI, 1999, p. 512)

O século XX se destaca pela grande criação de teorias pedagógicas e de reflexões acerca da prática educativa; confirma-se o fim do sadismo pedagógico e o centro dos pensamentos sobre educação focam-se no aluno. Neste cenário, o papel do professor oscila para a função de mediador: sendo ainda aquele que ensina, mas auxiliar do processo de aprendizagem da criança e atento a formação moral do caráter.

Os dados encontrados em pesquisa no Arquivo Público do Estado de São Paulo são compatíveis com os já descritos na revisão histórica. Dedicamos maior atenção aos documentos que se referiam à prática e ao cotidiano docente.

Um dos documentos examinados foi o livro chamado “Registro dos professores diplomados pelas escolas normais secundárias, primárias e escolas complementares do Estado de São Paulo”. Organizado por ordem alfabética, o livro traz, sob qualificação da “Secretaria D’estado” o nome de todos os professores formados e o nome das escolas em que tinham se qualificado. A quantidade de professores indicados variava de acordo com a inicial de seu nome, mas em cada letra do alfabeto havia pelo menos dez nomes listados. Trata-se de um número considerável, dado o fato de que o documento foi escrito no século XIX e era recente a preocupação com a formação e a carreira docente. Ademais, nesse documento também encontramos muitos nomes femininos. Diversas mulheres são citadas e formadas, o que representa um avanço e uma conquista do século.

Não obstante este registro concretize os ideais da época e seja conivente com o movimento já previamente descrito, ele traz em si também contradições quando comparado a outros documentos da época. A *quantidade* de professores citados é instável e discrepante.

O livro chamado “Livro de controle da carreira de professores” menciona o nome de todos os lugares que possuíam uma instituição escolar, fossem eles bairros, cidades ou estados; o documento registrava a data da nomeação do professor, seu nome completo, se o cargo era interino ou vitalício e a validade do documento (constando datas, leis e resoluções). Contrariamente ao Livro de Registro, que controlava o número de professores formados, o Livro de Controle da

Carreira possuía poucos professores registrados. O número maior encontrado foi de cinco nomes, enquanto algumas cidades nenhum professor possuíam.

Esta divergência pode ser atribuída a diversas razões: concentração de formados e aprendizes em um só lugar; formação pela formação; formação e desconhecimento das vagas disponíveis, entre outros fatores que só podemos supor devido à ausência de arcabouço teórico que confirme nossas hipóteses.

Obtemos também pistas a respeito da prática pedagógica da época com os manuscritos nomeados “Relatórios”; ao contrário dos documentos consultados anteriormente, este não se trata de um livro. São de fato relatórios, aleatórios, com datas diferentes e escritos por pessoas diferentes. O conteúdo encontrado nesses arquivos aparenta ser escrito pelos professores, que descrevem em poucas palavras o horário de início e término das aulas, a matéria ensinada e a “série” em que lecionaram. Segue a transcrição de um dos registros:

Primeira classe - Consta de 11 alumnos principiantes que escrevem linhas ou imitam letras das 10 horas da manhã às 10:30; fazem exercício sobre os números das 10:30 às 11; e estudam a cartilha da infancia por Thomas Galhardo, em todos os dias uteis das 12 horas da manhã às 3 da tarde. (Arquivo Público do Estado de São Paulo, Relatórios, século XIX).

Neste documento ainda consta a contagem do número de aulas dadas, o modo como a aula foi conduzida e a descrição de atitudes - dos alunos ou mesmo do professor. Estes relatórios atentam muito para a responsabilidade do professor e para as atividades específicas da carreira docente. Até os dias de hoje possuímos o compromisso de descrever, relatar e planejar cada aula, produzindo um documento que posteriormente é consultado não só pelo professor, mas também pela direção da escola e até mesmo por instâncias superiores.

Os demais documentos encontrados e consultados no Arquivo Público apresentavam dados muito semelhantes aos aqui especificados: restringindo-se ao registro do nome e formação de professores ou ao relato básico redigido pelo próprio professor a respeito de sua prática em sala de aula.

3 A CARREIRA DOCENTE NO DISCURSO DA LITERATURA NACIONAL

No que concerne às mudanças sucessivas que ocorreram no campo da educação nos séculos XIX e XX,

Encontramos, nos textos literários do período uma farta descrição de práticas, hábitos e costumes da sociedade e a tentativa de expressão, direta e indireta, da cultura ou da mentalidade da época, quanto das elites econômicas e políticas como a do povo, segundo a elite culta que as retrata ficcionalmente. Essa produção apresenta um potencial particular para o estudo da história da nossa educação [...] (XAVIER, 2008, p. 11)

Entendendo por discurso “qualquer manifestação concreta da língua” (CEGALLA, 2008, p. 314), seja ela escrita ou falada, compreendemos a viabilidade do uso da produção literária dos séculos XIX e XX como recurso para o estudo que tem sido feito sobre carreira e identidade docente. Escritos nos períodos de maior furor da educação brasileira, é possível encontrar na literatura nacional pistas que comprovem (ou não) os dados encontrados durante a revisão histórica. Segundo Fairclough (2001), “[...] qualquer „evento” discursivo [...] é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática de discursiva e um exemplo de prática social” (p. 22).

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e a relação entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92)

Deste modo, o discurso professado em produções literárias, ainda que estas sejam consideradas artísticas e ficcionais, podem conter vestígios do contexto histórico em que foram escritos. A escrita de romances e histórias fantásticas, em essência, é capaz não somente de reproduzir representações de fenômenos sociais, mas também é hábil na constituição de novos pontos de vista; esse movimento permite a renúncia ou a afirmação de identidades presentes na sociedade vigente. Assim, a expressão do discurso permite a manifestação de variados posicionamentos e estes possuem efeitos sociais, conforme assinalado por Fairclough (2001).

Consoante com Gordo; Serrano (2008), observamos que a linguagem pode ser regulada assim como qualquer ação social, pois a fala exprime e concretiza concepções e julgamentos. Descarta-se, desse modo, a existência de um significado único e preciso para um discurso, na medida em que sua compreensão depende do

contexto e da interpretação não só do sujeito que o produz, mas substancialmente do sujeito que o “recebe” e incorpora. A fala não é estável ou fixa. Na esfera acadêmica, por exemplo: quantas releituras de um mesmo autor são apresentadas aos graduandos, de acordo com aquele que discursa? Quantas possibilidades não são ofertadas durante a utilização de um único texto?

Na literatura, há a distinção de autores por escolas literárias; no período já anteriormente contextualizado, apresentam-se as correntes do romantismo, naturalismo, simbolismo e modernismo – quatro correntes produzidas em um cenário singular, em uma sociedade específica, em dois séculos que foram determinantes para a educação atual, tornando inegável a relevância da literatura para o presente estudo.

A escolha da produção literária [dos séculos XIX e XX] [...] como fonte de pesquisa deve-se às possibilidades que oferece à investigação histórica, dada sua extrema preocupação com a verossimilhança e com a crônica social. Há uma preocupação explícita e assumida pelos escritores românticos, realistas e naturalistas com a crônica social [...] (XAVIER, 2008, p. 11)

O critério de escolha dos livros a serem analisados consistiu primordialmente na observação de sua data de criação; das cinco obras selecionadas, todas datam o século XIX ou início do século XX. Ademais, houve uma leitura esparsa subsequente para a identificação das possibilidades de análise com o material para o objetivo da pesquisa – identificar as concepções de identidade docente. O enredo foi bem observado e procuramos contemplar nas histórias vários contextos educacionais para a construção de um cenário integral: encontramos discursos de educação formal, informal, a influência da classe social dos estudantes, a discrepância entre gêneros, materiais didáticos utilizados, etc.

Para tanto, analisamos cinco títulos da literatura nacional: “O Ateneu” de Raul Pompéia, “Dom Casmurro” de Machado de Assis, “Senhora” de José de Alencar, “Triste Fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto e “O Coruja” de Aluísio Azevedo. Segue a apreciação individual de cada obra, na respectiva ordem.

3.1 O Ateneu (Raul Pompéia): educação e integração social

Em “O Ateneu”, Pompéia fala através de Sérgio, um menino de 11 anos que descreve sua vida escolar no Ateneu, um internato de renome, grande colégio da época, conhecido por levar a sério a “causa santa da instrução” (p. 58).

Em seu discurso, é possível acompanhar a evolução do percurso educativo do protagonista, desde as primeiras letras até a chegada ao Ateneu.

Frequentara como externo, durante alguns meses, uma escola familiar do Caminho Novo, onde algumas senhoras inglesas, sob a direção do pai, distribuíam educação à infância como melhor lhes parecia. [...] Lecionou-me depois um professor em domicílio. (POMPÉIA, 2008, p. 42)

A descrição de seu início na vida estudantil, além de atentar para a concepção de professores “cuidadores”, também destaca a figura feminina, já que sua educação nos primeiros anos cabia às “senhoras inglesas”. Na supracitada escola familiar, o protagonista ainda comenta que era alimentado e possuía atenção, reafirmando a presença da mulher na educação sob a necessidade de “qualidades maternas” na docência e a conseqüente concepção do(a) educador(a) como extensão da família. A existência de professores a domicílio atenta ainda para a pouca popularização da escola como instituição.

Já no Ateneu, incentivado pelo pai: “„Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta”” (p. 41) e ciente da importância do colégio, Sérgio descreve mais explicitamente sua relação e pensamentos referentes ao diretor do Ateneu, Aristarco; ainda assim, possui falas interessantes a respeito de seus professores, corroborando os acontecimentos do século.

Enxerga-se o professor como detentor do saber; Sérgio descreve um de seus professores “gênio”, comentando que nenhum dos alunos atrevia-se a interromper-lhe o pensamento. Aqui, observamos uma relação verticalizada entre professor e aluno – sendo o mestre aquele que sabe, aquele que detém o conhecimento a ser transmitido, não há chances de que o aluno possa contribuir com a aula.

O mestre, perorou Venâncio, é o prolongamento do amor paterno, é o complemento da ternura das mães, o guia zeloso dos primeiros passos, na senda escabrosa que vai às conquistas do saber e da moralidade. [...] a sua lição prudente esclarece-nos a jornada inteira do futuro. [...] o mestre cria-nos espírito [...] (POMPÉIA, 2008, p. 47)

Acentua-se também, como vemos na citação acima, a ideia do educador responsável pela educação moral e pela “criação” do estudante tanto quanto a família, tratando-se de “[...] um labor ingrato, titânico, que extenua a alma” (POMPÉIA, 1888, p. 62) zelar pelo caráter e pela preservação da moralidade dos estudantes.

Um livro de lembranças comprido e grosso, capa de couro, rótulo vermelho na capa, ângulos do mesmo sangue. Na véspera cada

professor, na ordem do horário, deixava ali a observação relativa à diligência dos seus discípulos. (POMPÉIA, 2008, p. 94)

A rotina e atividades cotidianas dos professores também foram citadas. Um lembrete do compromisso e complexidade do trabalho pedagógico e um importante ponto de reflexão para o cenário atual: dois séculos depois, em um novo sistema, muitas das práticas docentes permanecem intocadas – a avaliação, o registro, o material didático utilizado.

Os professores eram bons e moderados. O de francês [...] inofensivo e benévolo; [...] O professor de inglês [...] zeloso, explicador detalhado, sem exaltar-se nunca [...] O professor Venâncio lecionava também inglês; escapei-lhe as garras, felizmente: uma fera! (POMPÉIA, 2008, p. 210)

Descrevendo um a um, Sérgio apresenta um panorama de alguns de seus professores, destacando suas particularidades, mas sempre ressaltando que a função básica de qualquer um dos professores era de ensinar, sendo esta a tarefa mais importante.

A descrição de Sérgio a respeito da docência corrobora os dados de nossa retrospectiva histórica feita anteriormente: o professor deve ensinar, pois esta é sua função e responsabilidade quanto ao plano ideológico do país que possui a educação como setor chave para o progresso. Mas não qualquer ensinamento: trata-se da transmissão do conhecimento científico e do conhecimento moral e cívico, já que “[...] ilustrar o espírito é pouco; temperar o caráter é tudo” (POMPÉIA, 1888, p. 229). E ainda: o professor deve ser respeitado pela sociedade, fazendo por “merecer” e evitando quaisquer atitudes que indisponham sua conduta.

O romance escrito por Pompéia destaca principalmente a educação intelectual e a disposição da escola para ser um ambiente de socialização, apresentando diversas situações ocorridas entre Sérgio e seus colegas.

Em uma de suas falas, Sérgio faz a seguinte colocação sobre o Ateneu: “Tanto melhor: é a escola da sociedade” (POMPÉIA, 2008, p. 229).

O colégio não ilude: os caracteres exibem-se em mostrador de franqueza absoluta. [...] E tanto mais exato, que o encontro e a confusão das classes e das fortunas equipara tudo, suprimindo os enganos de aparato que tanto complicam os aspectos da vida exterior, que no internato apagam-se no socialismo do regulamento. [...] Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete. A corrupção que ali viceja, vai de fora. Os caracteres que ali triunfam, trazem ao entrar o passaporte do sucesso, como os que se perdem, a marca da condenação. (POMPÉIA, 2008, p. 230)

O discurso de Pompéia abrange o que já foi discutido por nós em uma pesquisa anterior: em seu caráter de instituição social, a escola sofre e acompanha todas as mudanças sociais, tornando-se resultado destas (e atingindo o professor e sua identidade).

A afirmação de Caio Gagliardi, responsável pela introdução da edição da obra de Raul Pompéia lançada em 2008, reflete exatamente as impressões desta análise: “[...] o Ateneu jamais protesta contra a sociedade, ele é sempre similar à ela – [...]” (POMPEIA, 1988, apud GAGLIARDI, 2008, p. 22).

3.2 Senhora (José de Alencar): a problemática da instrução feminina e questão de gênero

José de Alencar aborda em seu romance muito a respeito da instrução feminina. A protagonista de “Senhora” é Aurélia, uma jovem rica, porém solitária, com um passado sofrido e que busca um casamento com Fernando Seixas, um antigo namorado que lhe dispensara por uma moça de família mais nobre.

Órfã, a moça vive aos cuidados de uma velha parente e de um tutor. Alencar descreve Aurélia como uma moça de uma sagacidade admirável em sua idade, dona de uma personalidade forte e dotada de inteligência. No entanto, essas características lhe são atribuídas como consequência da instrução que tivera oportunidade de ter quando criança; filha do herdeiro de um grande fazendeiro, ela frequentara uma escola. Aurélia tinha um irmão e ambos foram para a escola, confirmando a liberação da educação formal para ambos os sexos.

O autor ressalva com surpresa que a inteligência de Aurélia era surpreendente não apenas em relação a outras moças de sua idade, mas também em relação aos rapazes. De acordo com o descrito no livro, isso era fruto da educação, como observamos nas seguintes passagens:

- Agora mesmo, Aurélia, está você me dando razão e mostrando sua instrução. Quem há de dizer que uma de sua idade sabe mais de que muitos homens que aprenderam nas academias? E assim é bom; porque senão, com a riqueza que lhe deixou seu avô, sozinha no mundo, por força que havia de ser enganada. (ALENCAR, 2006, p. 14)

Aurélia distinguia-se pela sobriedade, que era nela a consequência de temperamento e educação. Não quer isto dizer que fosse dessa espécie de moças papilionáceas que se alimentam do pólen das flores e para quem o comer é um ato desgracioso e prosaico. Bem ao contrário, ela sabia que a nutrição dá a seiva da

beleza, sem a qual as cores desmaiam nas faces e os sorrisos nos lábios, como efêmeras e pálidas florações de uma roseira ética. (ALENCAR, 2006, p. 15, grifo nosso)

Após o falecimento da mãe e ainda sem receber a herança que lhe deixara rica, Aurélia candidatou-se para ser ou professora de colégio ou mestra em casa de família – mais uma consequência de sua educação. No entanto, pontuamos a ausência de necessidade de formação especializada para ministrar aulas.

Outro ponto de reflexão encontrado no livro foi a educação de acordo com a classe social. Quando o autor explica as origens da instrução de Aurélia, ressalta que era em razão do dinheiro que possuía o avô da menina que permitia uma vida tranqüila. As irmãs de Fernando Seixas, de uma família menos favorecida, diferentemente da protagonista foram ensinadas em casa pela mãe, visando à aquisição de qualidades para conseguir um bom casamento.

A visão de mulher como extremamente sentimental é bem propagada no livro, “porque o coração, ainda mais o da mulher que é toda ela, representa o caos do mundo moral” (ALENCAR, 2006, p. 81), e não há nada sobre o acesso feminino ao ensino superior. Para Fernando Seixas e outros personagens masculinos, são citadas as faculdades das capitais.

O livro traz também a educação como uma modeladora da moral; e em relação às concepções de professor encontradas, “Senhora” traz a imagem do professor e do mestre como “aquele que ensina algo” – piano, as letras, e outra infinidade de conteúdos. Ao mesmo tempo em que o valor da educação é ressaltado, observamos certa depreciação da profissão docente: utilizada como último recurso para aqueles que não têm chance de algo melhor (como Aurélia no momento de necessidade) como para aqueles que não conseguiram aprovação em alguma profissão “mais avançada” (direito ou medicina, por exemplo).

O ponto que destacamos na obra de José de Alencar é a imersão das mulheres no campo da instrução, mesmo que esta seja realizada por tutoria, e sua subsequente propensão ao magistério.

3.3 Dom Casmurro (Machado de Assis): a educação religiosa remanescente, o ensino superior e a questão de gênero

Em “Dom Casmurro”, Machado de Assis apresenta um cenário rico e amplo a respeito da sociedade do século XIX. Essencialmente, a obra destaca as relações de classe, as possibilidades de ascensão social e a remanescente influência da Igreja. O protagonista do romance, Bento (também chamado Bentinho ou Dom Casmurro), concentra sua fala na relação que possui com Capitu, sua amiga de infância, namorada e esposa, mas também nos apresenta muito sobre trajetória educacional, familiar e profissional.

Os planos para a educação de Bentinho antecederam seu nascimento; sua mãe, religiosa e sofrendo por um filho que não vingara, prometeu, sem o consentimento do marido, que tão logo tivesse um segundo filho, se este nascesse homem, seria da igreja. Entretanto, junto com o nascimento de Bentinho, veio o falecimento de seu esposo, e assim, como narra o próprio Dom Casmurro,

Viúva, senti o terror de separar-se de mim; mas era tão devota, tão temente a Deus, que buscou testemunhas da obrigação, confiando a promessa a parentes e familiares. Unicamente, para que nos separássemos o mais tarde possível, **fez-me aprender em casa as primeiras letras, latim e doutrina, por aquele padre Cabral**, velho amigo do tio Cosme, que ia lá jogar às noites. (ASSIS, 1983, p. 28, grifo nosso)

Podemos, antes de tudo, inferir preliminarmente a respeito da influência familiar no tipo de educação que será dada à criança em questão; em segundo lugar, quando se fala no livro sobre a vida escolar, tem-se claro os conteúdos – letras, latim e doutrina –, sendo o latim e a doutrina constantemente ensinados ao protagonista por sua predisposição à vida eclesiástica.

Observamos na história que a vida religiosa permanecia sendo vista de forma prestigiada e como meio de ascensão social. José Dias, agregado da família de Bentinho, tentando convencer o menino a seguir a carreira santa, argumenta:

- Bem, uma vez que não perdeu a idéia de o fazer padre, tem-se ganho o principal. Bentinho há de satisfazer os desejos de sua mãe. E depois a igreja brasileira tem altos destinos. Não esqueçamos que um bispo presidiu a constituinte, e que o padre Feijó governou o império...
 - Governou como a cara dele! atalhou tio Cosme, cedendo a antigos rancores políticos.
 - Perdão, doutor, não estou defendendo ninguém, estou citando. O que eu quero é dizer que o clero ainda tem grande papel no Brasil. (ASSIS, 1983, p. 20)

Entretanto, não fazia parte dos planos de Dom Casmurro formar-se padre; apaixonado por Capitu, começou a pensar novos rumos para seu futuro, considerando “as boas universidades por esse mundo fora” (ASSIS, 1983, p. 46). Logo, conforme o próprio protagonista narra: “Venceu-me a razão; fui-me aos estudos. Passei os dezoito anos, os dezenove, os vinte, os vinte e um; aos vinte e dois era bacharel em Direito” (ASSIS, 1983, p. 119).

Neste ponto, reforça-se novamente a influência familiar na educação. Filho de pai deputado, com uma família detentora de posses, além de uma educação religiosa privilegiada – já que o personagem ainda freqüentou o seminário por algum tempo -, Bento pode escolher o caminho que queria seguir, dando continuidade aos estudos em uma instituição de ensino superior na capital. Ademais, coloca-se em foco a ideia da formação em uma carreira de prestígio para um futuro bom, destacando-se as formações em direito e medicina.

Diferente e concomitantemente, temos no livro pistas sobre a educação de Capitu, atentando para a imersão feminina no mundo letrado – uma novidade no século XIX.

As curiosidades de Capitu dão para um capítulo. Eram de várias espécies, explicáveis e inexplicáveis, assim úteis como inúteis, umas graves, outras frívolas; gostava de saber tudo. No colégio onde, desde os sete anos aprendera a ler, escrever e contar, francês, doutrina e obras de agulha, [...]. Se não estudou latim com o padre Cabral foi porque o padre, depois de lho propor gracejando, acabou dizendo que latim não era língua de meninas. (ASSIS, 1983, p. 51)

Observamos que o acesso à educação foi permitido a Capitu: confirmando o avanço da época em relação à instrução das mulheres. Porém, acaba-se por aí; além do currículo incluir para as meninas “obras de agulha” e outros conteúdos que as preparavam para uma vida doméstica, não há chances para o Ensino Superior. Ainda há a distinção de “conteúdo para homens” e “conteúdo para mulheres”, como bem ressaltado na citação acima em respeito ao latim.

No que concerne a imagem da docência propriamente dita, observamos a ideia daquele que ensina como extensão da família. Tanto a educação de Bentinho quanto a de Capitu mostraram preocupação com a moral e com o comportamento, tornando determinante a postura requerida de seus mestres. No trecho: “Aos oito anos os meus plurais careciam, alguma vez, da desinência exata, ele a corrigia, meio sério para dar autoridade à lição, meio risonho para obter o perdão da

emenda.” (ASSIS, 1983, p. 43) ressaltamos a postura dócil e interessada daquele que ensinava para que fosse menos árdua a tarefa de aprender.

Encontramos em Machado de Assis a valorização da educação, entretanto, não há descrição do professor como profissional específico, assim como não há grande reconhecimento da instituição escola. Os protagonistas foram ensinados por pessoas que conheciam as letras ou por figuras religiosas, e a educação dos protagonistas foi em maior parte dada em tutoria.

3.4 Triste Fim de Policarpo Quaresma (Lima Barreto): patriotismo e ensino superior

A obra de Lima Barreto relata a trajetória do patriota Policarpo Quaresma em seu ideário de transformar o Brasil. Quaresma acreditava que não havia reconhecimento justo do potencial da nação, e assim, seu projeto era despertar a pátria do “sono” em que se encontrava e conduzi-la ao seu merecido lugar de maior nação do mundo. Para atingir seu objetivo, Policarpo, funcionário público, empreende três grandes projetos para revolucionar a situação em que o país se encontra. Primeiramente prepara uma reforma cultural, em um segundo momento, uma reforma agrícola e, posteriormente, uma reforma política.

Policarpo Quaresma não se conforma com a importação de modelos europeus, indignando-se com a indiferença da sociedade brasileira em relação à sua cultura. O livro de Barreto apresenta de forma muito forte uma das características do período em que foi escrito: a Literatura- Denúncia. Assim, diminuída a distância entre a realidade e a ficção apresentada, em Policarpo Quaresma percebemos o facilmente o relato e a crítica a situação política, econômica e social do país. Embora o século XIX se caracterize pela educação como novo plano para o progresso do país, outro cenário é descrito na obra de Barreto.

Em relação à educação, não é dito especificamente se o personagem principal frequentou uma instituição escolar – o que é provável, devido ao seu grau de instrução –, contudo Policarpo é uma pessoa instruída e dedica seu tempo livre para o estudo da cultura brasileira, como pudemos comprovar nas seguintes passagens:

Quaresma [...] veio para a biblioteca, sentou-se a uma cadeira de balanço, descansando. Estava num aposento vasto, [...], e todo ele era forrado de estantes de ferro. Havia perto de dez, com quatro

prateleiras, fora as pequenas com os livros de maior torno. [...] Na ficção, havia unicamente autores nacionais ou tidos como tais [...]. De História do Brasil, era farta a messe [...]. Além destes, havia livros subsidiários: dicionários, manuais, enciclopédias, compêndios, em vários idiomas. [...] o major conhecia bem sofrivelmente francês, inglês e alemão; e se não falava tais idiomas, lia-os e traduzia-os correntemente. (BARRETO, 1997, p. 19)

Assim, observamos na obra a percepção da educação como um processo contínuo. Como patriota, Policarpo enriquece suas opiniões através da aquisição do conhecimento de forma informal, dedicando-se ao estudo de forma individual e autônoma.

Em cada projeto que se empenhava, Policarpo Quaresma realizava grandes pesquisas a respeito. Seu último projeto, de caráter político, quando alista-se no Exército a favor de Floriano Peixoto, comandando um batalhão de 40 soldados, Quaresma dedica-se a estudar estratégias de guerra:

“(...) o seu estudo predileto é agora artilharia. Comprou compêndios, mas, como sua instrução é insuficiente, da artilharia vai à balística, da balística à mecânica, da mecânica ao cálculo e à geometria analítica; desce mais a escada; vai à trigonometria, à geometria e à álgebra e à aritmética. Ele percorre toda essa cadeia de ciências entrelaçadas com uma fé de inventor. Aprende uma noção elementaríssima após um rosário de consultas, de compêndio em compêndio; e leva assim aqueles dias de ócio guerreiro enfronhado na matemática rebarbativa e hostil aos cérebros que já não são mais moços.” (BARRETO, 1997, p. 135)

Esses trechos, apesar de atentarem para a importância da pesquisa e da dedicação individual, também podem oferecer subsídios elaborar questionamentos sobre a concepção de docência: porque a personagem não procura um professor ou tutor? O grau de instrução da personagem permite que o estudo seja realizado sem supervisão de alguém?

Embora rara as aparições de professores nas obras, quando as encontramos, observamos o professor como aquele que deve elucidar um conhecimento desconhecido; como aquele que auxilia o aprendiz a atravessar o caminho sofrido dos estudos, já que esta era uma tarefa que demandava energia. Segue o trecho:

Não havia dias em que não comprasse livros, em francês, inglês e italiano; tomara até um professor de alemão, para entrar na ciência germânica; mas faltava-lhe energia para o estudo prolongado e a sua felicidade pessoal fizera evoluir-se a pequena que tivera quando estudante. (BARRETO, 1997, p. 117)

Há a existência de outros personagens na obra que possuem uma profissão que exige formação institucionalizada, como médicos e funcionários do exército,

acusando assim a existência de uma educação formal de ensino superior, mas não há nada sobre instituições de ensino básico. No entanto, há crítica em relação ao governo e sua responsabilidade para ao menos com a educação superior, como vemos no seguinte trecho:

- **É muito bonito ser formado. Se eu tivesse ouvido meu pai, não estava agora a quebrar a cabeça no Dever e Haver.** Hoje torço a orelha e não sai sangue.
 - Atualmente, não vale nada, meu caro senhor, dizia modestamente Cavalcânti. Com essas academias livres... Imagina que já se fala numa Academia Livre de Odontologia! É o cúmulo! Um curso difícil e caro, que exige cadáveres, aparelhos, **bons professores**, como é que particulares poderão mantê-lo? **Se o governo mantém mal...** (BARRETO, 1997, p. 41, grifo nosso)

Ainda observamos na citação acima dois pontos passíveis de reflexão: a valorização da educação e do diploma, e a necessidade de se ter “bons professores” para um ensino de qualidade. Embora não se fale mais arduamente a respeito da docência, a obra deixa clara a importância de bons mestres para um bom aprendizado, seja qual for o conteúdo do ensino.

Além disso, podemos compreender também a relevância da classe social na educação de uma pessoa. Com o surgimento das instituições livres, particulares, quem não conseguisse uma vaga nas instituições governamentais poderia pagar pela instrução – o que, até os dias atuais, não é uma possibilidade para muitos.

Os outros personagens eram em maioria contrários a postura estudiosa adotada pelo protagonista Policarpo; deveriam ler apenas aqueles que possuísem títulos acadêmicos ou estivessem imersos em um contexto formal de educação, como vemos na seguinte passagem:

(...) – Nem se podia esperar outra coisa, disse o Dr. Florêncio. Aqueles livros, aquela mania de leitura...
 - Pra que ele lia tanto? Indagou Caldas.
 - Telha de menos, disse Florêncio.
 [...] - Ele não era formado, para que meter-se em livros?
 - É verdade, fez Florêncio.
 - Isto de livros é bom para os sábios, para os doutores, observou Sigismundo.
 - Devia até ser proibido, disse Genelício, a quem não possuíse um título *acadêmico* ter livros. [...] (BARRETO, 1997, p. 47, grifo do autor)

Observamos que vários personagens formulam a ideia de que a educação não é para todos; a ideia da instrução popular não é disseminada, permanecendo no campo da idealização. Sobre a concepção de docência encontrada na obra de Barreto, temos o professor como aquele que elucida o conhecimento para o aprendiz – aquele que ensina.

3.5 O Coruja (Aluísio Azevedo) - A atividade docente

Dispondo de dois protagonistas antagônicos, em “O Coruja” observamos a trajetória de André e Teobaldo. Amigos de infância, os personagens trazem consigo personalidades totalmente diferentes; André é calado, quase não interage socialmente e é de uma bondade extrema. Muito trabalhador, divide-se entre pesquisar a história do Brasil e tem a profissão professor como ganha pão. Teobaldo por sua vez é nobre, egoísta, festeiro e ambicioso, procurando nas situações sempre o melhor para si e não para os outros. Concentramos a análise em André, professor, e seu caminho educacional até chegar à docência.

Órfão e criado pelo vigário desde os quatro anos, André foi educado em um colégio. Era muito inteligente, mas por ser pouco sociável e simples, era motivo de zombaria entre os colegas, sendo apelidado de “O coruja”. Muito centrado, não se importava, e conquistou ao menos o respeito de seus colegas e até mesmo de seus professores. Nas horas vagas, depois de estudar, fazia pequenos serviços para o colégio ou dedicava-se a Teobaldo, ajudando-o com as tarefas que não fazia por preguiça ou livrando-o de confusões.

Com o fim do colégio, André foi tutor de Teobaldo para que este passasse nos exames e fosse para o Ensino Superior na corte, para o curso de medicina. Ele mesmo, no entanto, não foi bem sucedido nos exames e fez da tutoria um trabalho: possuía alguns “discípulos”, ensinando francês, latim, português, geografia e história do Brasil. Entretanto, quando perguntado a respeito de sua formação, André alega que para o professorado só é necessário vocação e saber as matérias que serão ensinadas. Ademais, a profissão docente além de desvalorizada e vista como uma atividade subalterna, como notamos na seguinte passagem:

E vinham-lhe de novo os ímpetos de reação e um grande desejo de atirar-se a qualquer trabalho produtivo e honesto.

- Mas, por onde principiar? Onde e em que descobrir ocupação? **Fazer-se professor? Isso, porém, era tão precário, tão maçante e tão subalterno...** Empregar-se na redação de um jornal? Mas em qual? E como? A quem devia dirigir-se? (AZEVEDO, 1963, p. 131, grifo nosso)

Quando descreve a prática de André, o autor assinala a aproximação do Coruja com a família de seus “pupilos”, reforçando a ideia do professor como extensão da família e conseqüentemente tão responsável quanto na criação dos

educandos. Em relação ao pagamento, André cobrava seu salário de acordo com as condições de seus alunos, inclusive ensinando de graça em algumas ocasiões, mesmo que tivesse ele mesmo de gastar com o material utilizado (lápiz e cadernos).

Mesmo sem uma formação em nível superior, O Coruja ansiava novos caminhos para a sua prática e para a educação, possuindo algum conhecimento teórico raso a respeito. Segue o trecho:

Era a idéia de montar um colégio seu, perfeitamente seu, feito como ele entendia uma casa de educação; um colégio sem castigos corporais, sem terrores; um colégio enfim talhado por sua alma compassiva e casta; um colégio, onde as crianças bebessem instrução com a mesma voluptuosidade e com o mesmo gosto com que em pequeninas bebiam o leite materno. Sem ser um espírito reformador, o Coruja sentiu, logo que tomou conta de seus discípulos, a necessidade urgente de substituir os velhos processos adotados no ensino primário do Brasil por um sistema todo baseado em observações psicológicas e que tratasse principalmente da educação moral das crianças; sistema como o entendeu Pestalozzi, a quem ele mal conhecia de nome. Froebel foi quem veio afinal acentuar no seu espírito essas vagas idéias, que até aí não passavam de meros pressentimentos. [...] Nesse trabalho de paciente investigação revelava-se aquele mesmo cabeçudo organizador do catálogo do colégio; continuava o Coruja a pertencer a essa ordem de espíritos, incapazes de qualquer produção original, mas poderosíssimos para desenvolver e aperfeiçoar o que os outros inventam; espíritos formados de perseverança, de dedicação e de modéstia, e para os quais uma só idéia chega às vezes a encher toda a existência. (AZEVEDO, 1963, p.121)

De forma explícita, Azevedo traz a tona a deficiência da formação docente e o fato de que isso faz falta na prática pedagógica, além de pontuar com exatidão o desprestígio sofrido pelos professores na época. Algumas das situações encontradas em “O Coruja” sobre a prática docente infelizmente podem ser relacionadas a situação que encontramos atualmente, como a baixa remuneração e o gasto com materiais pedagógicos que deveriam estar disponíveis no ambiente escolar.

As concepções que encontramos em “O Coruja” de Aluísio Azevedo são as de que a função do docente é ensinar e que o professor é extensão da família. No entanto, é uma profissão “baixa”, que ainda não possui reconhecimento científico e que limita-se àqueles que não possuem opções de uma carreira melhor (como Medicina ou Direito).

3.6 O papel do professor na literatura

Esta análise comprovou a validade do discurso literário para uma investigação histórica. Os dados encontrados sobre carreira docente e da educação foram a confirmação ou demonstraram incoerência em relação ao que é disposto no material acadêmico. Não obstante a sociedade hoje seja outra, assim como a escola e a educação também foram transformadas desde os séculos XIX e XX, a base da identidade da profissão docente é antiga.

É possível a percepção de semelhanças do contexto entre os próprios títulos utilizados na pesquisa, pois as cinco obras escolhidas trouxeram a tona, de formas diferentes, pontos de reflexão próximos, como por exemplo, a influência da classe social da criança na educação, as escolas públicas e as particulares, a instrução feminina, a importância de ser educado formalmente, etc.

Embora escritos por autores diferentes, houve consenso a respeito da imagem do professor: aquele que ensina. O docente então é aquele que ensina algo a alguém, aquele que instrui, que elucida, que civiliza, que traz o conhecimento ao aluno. Entretanto, o ensino não se limita ao conhecimento científico: o professor é também professor de moral.

4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

4. 1 O século XIX: novo capitalismo, nova sociedade

Desde Marx, a instabilidade parece ser a única constante do capitalismo. A economia moderna hoje parece cheia dessa “energia instável, em decorrência da disseminação global da produção, dos mercados e das finanças e do advento de novas tecnologias” (SENNETT, 2006, p. 24). Segundo Sennett (2006), é o fim do “capitalismo social”, onde o tempo funcionava em longo prazo e era cumulativo.

Com o fim do século XX, passamos a lidar com instituições fragmentadas, onde estabilidade virou sinal de fraqueza. Possuímos agora a realidade do capital impaciente, que para obter resultados rapidamente funciona em curto prazo e com altos níveis de rotatividade. Trata-se do capitalismo flexível, conforme cunhado por Sennett (2006).

Em Bauman (2005) vemos o conceito de modernidade líquida; onde o autor define esta fase do capitalismo como a transição de uma fase “sólida” para uma fase “fluída”, onde, por se tratar de “fluidos”, não há como prever uma seca ou uma enchente, sendo necessária a preparação para ambos os eventos. Nesse cenário, “[...] a sociedade é cada vez mais vista e tratada como uma „rede” em vez de uma „estrutura” [...]: ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis” (BAUMAN, 2007, p. 9).

Obviamente essa alteração no capitalismo interferiu diretamente nas instituições e ambientes de trabalho, que por sua vez, interferiram na constituição da identidade do sujeito que trabalha,

“[...] já que em pouco tempo passamos de um imaginário que tinha no trabalho um valor identitário estruturante e no trabalhador uma figura forte e socialmente reconhecida para um período de questionamento da centralidade tanto do trabalho quanto da figura do sujeito trabalhador na vida social” (LÓPEZ, 2007, p. 629-630, tradução nossa).

Entendendo identidade de acordo com Dubar (1997), consideramos a identidade o resultado de sucessivas socializações ligadas às diversas esferas de atividades que o sujeito realiza, incluindo principalmente o ambiente de trabalho; deste modo, a constituição do sujeito como pessoa acontece através de sua interação social e profissional.

Com o trabalho terceirizado e o nível alto de rotatividade nesta nova fase do capitalismo, o sujeito agora não possui mais uma função profissional específica – para se manter no mercado de trabalho, é necessário adaptar-se a diversas funções. Coagido pelo pavor da dependência e pela fluidez com que o sistema funciona, o sujeito é obrigado a desenvolver quaisquer aptidões para conseguir um emprego e atender a demanda da sociedade, privando-o de uma identidade profissional estável. A modernidade líquida apresenta assim uma infinidade de identidades para serem escolhidas e muitas outras que podem ser criadas (BAUMAN, 2005), prejudicando a construção da identidade do sujeito.

Sendo uma instituição guiada pela sociedade, a escola não deixou de ser afetada por esse quadro sobre o capitalismo flexível e a crise das identidades. O professor não é mais apenas o professor: seu eu social é levado em consideração. Contrariando o que deveria acontecer para uma instrução adequada, a escola também é atingida pela visão utilitária; documentos formulados pelas ações de

políticas externas e internas exigem resultados rápidos - o currículo se torna instrumental e o índice de rotatividade é grande com a categoria O. Todas essas características influenciam na formação da *persona* professor.

4.2 Eu-professor: quem somos nós?

Segundo SAVIANI, 2009:

(...) constatamos que ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reforma da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Sendo a educação plano ideológico responsável pelos avanços do país, “a própria existência da escola, segundo Saviani (1991, p. 23), está voltada para „propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)” (...)” (BASSO, 1998 apud SAVIANI, 1991); como consequência, pudemos observar ao longo do tempo a preocupação crescente com uma formação docente adequada.

A aprovação da nova LDB com a lei 9.394/96 trouxe a elevação da formação, admitindo as escolas normais apenas como nível mínimo de instrução. Desde então e ainda hoje a formação superior docente está em foco.

No Brasil, as reformas educacionais implantadas nos últimos dez anos atribuem ao professor um papel central na melhoria do processo educativo. A formação do docente tornou-se, então, um dos temas mais importantes na agenda das reformas. (ANDRE, 2010, p. 123)

Pudemos observar consistência e clareza em relação ao papel docente: a função do professor é ensinar, sendo responsável pela transmissão do saber sistematizado e mediador do processo de aprendizagem. Conforme assinalado por Basso (1998), sua especificidade concentra-se em proporcionar a aquisição de instrumentos culturais básicos que permitam a compreensão da realidade social e o desenvolvimento individual. Basso (1998) ainda ressalta que a atividade pedagógica do professor contempla ações intencionais e conscientes com um fim específico.

Entretanto, a construção da identidade do professor abrange fatores que excedem sua formação e a função que lhe é atribuída. Em sua condição de instituição social, a escola é atingida pelas ondas do capitalismo flexível e pela

lógica mercantilista, comprometendo a qualidade do ensino e modificando o sentido da função de ser professor. Nessa ordem fluída do capitalismo onde competir é exigência e as relações sociais são marcadas pela dominação, alteram-se além da identidade do professor o significado e a motivação para ser educador.

Contrariando a luta começada no século XIX, a docência retrocede e continua a ser vista de forma desprofissionalizada – não se reconhece o professor trabalhador: professor é missionário, portador de um “dom”, vocação ou chamado para ensinar. Dessa forma, o trabalho docente é precarizado e a insatisfação do professorado pode ser vista de forma explícita com a ocorrência de protestos e greves contra o sucateamento da educação. Com a automatização do trabalho para atender a demanda capitalista, o currículo instrumental toma força e criam-se metas para suprir as determinações de políticas externas e internas, tornando a educação apenas um “meio” para um “fim”, apressando e transformando a prática docente de modo que ela seja executada apenas superficialmente.

Neste contexto, a principal preocupação é a alimentação do sistema e a transmissão de conteúdos básicos e necessários para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, tornando a educação, conforme cunhado por Paulo Freire, uma educação bancária, interessada no mero depósito de conhecimento para obtenção de determinado objetivo - o treinamento para o trabalho é feito às custas do aprofundamento do saber.

Dessa forma, de acordo com Andre (2010), a lógica do trabalho do professor inverte-se, já que este é desapropriado da função de árbitro do processo educativo e submete-se a um papel determinado e voltado ao atendimento de parâmetros avaliativos.

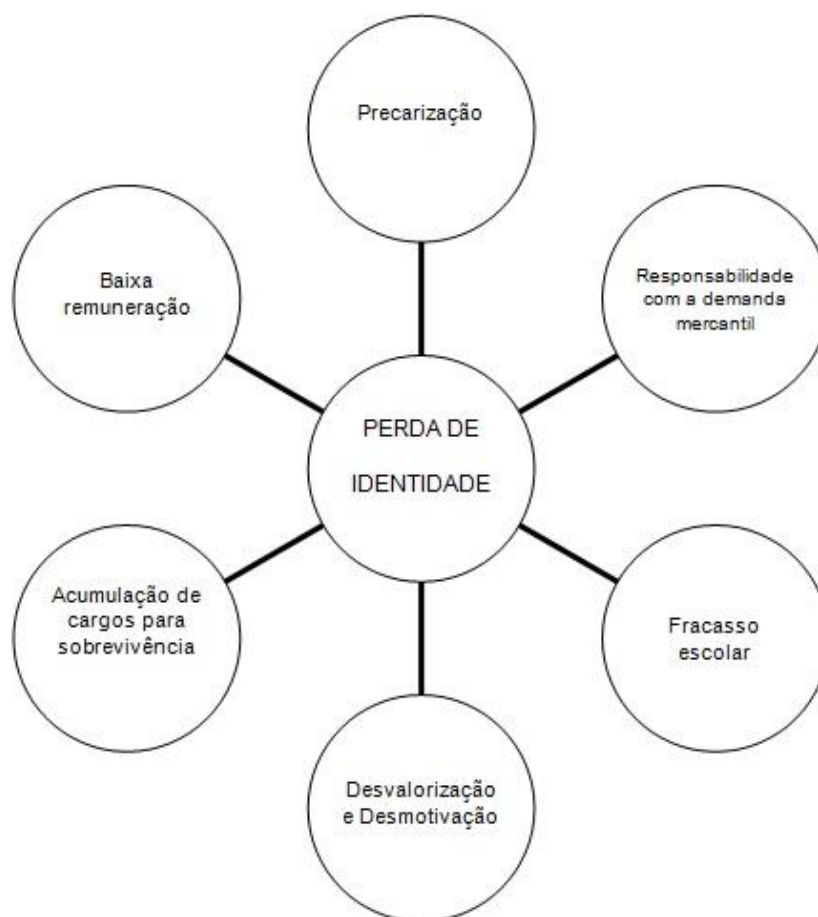
Essa sucessão resulta no que Basso (1998) define como “alienação do trabalho do professor”; a reprodução mecânica que passa a permear a atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescimento como professor e como ser humano, mas faz com que o professor realize suas atividades apenas para garantir sua sobrevivência, deixando de corresponder ao significado socialmente atribuído e fixado à sua profissão.

Com a categoria O, podemos observar claramente que nem a escola escapa da flexibilização e casualidade do novo modelo que se instaura. Vinculados a contratos de curto prazo, conforme pontua Sennett (2006) o empregador pode

eximir-se de pagar-lhe(s) os benefícios, além de encontrar-se livre para executar demissões e ajustes quando lhe for interessante.

A desvalorização do trabalho docente, no entanto, não elimina a visão de sua importância, já que é de comum acordo que tanto a educação quanto o professor são cruciais para o desenvolvimento de um estado, país ou nação. De acordo com Sennett (2006), é por essa razão que os professores na rede pública permanecem em sua posição: porque ainda que mal remunerados são reconhecidos socialmente e por si mesmos.

Sendo assim, podemos observar que a perda da identidade docente é o resultado de uma série de fatores, como disposto no organograma abaixo:



É incontestável que o professor não é apenas professor, mas pessoa-professor, embora sua profissão não mais lhe caracterize, já que lhe é tirado o exercício pleno de sua função social de ensinar. Ser professor agora é o que fazemos - mas, sobretudo, o que somos, constituindo a mistura de todas as consequências da “cultura de um novo capitalismo”.

5 CONCLUSÃO

O cerne da identidade docente encontra-se essencialmente na sociedade: ao longo desse estudo, pudemos observar que as determinações em relação à educação e ao profissional professor originam-se de determinações feitas na sociedade como um todo, assim como as demais áreas, já que o sistema é abrangente.

Após a educação ter sido colocada como instrumento principal de desenvolvimento social, a preocupação com a formação docente que a seguiu é um dos primeiros indícios da importância da profissão e constituição de sua identidade. As pesquisas realizadas, inclusive, apontaram variados estudos que priorizam a formação docente.

A escola acompanha esse processo de mudança e cuidado. Lar de teorias pedagógicas e investigações educacionais, afeta diretamente a conduta e a identidade do professor: uma mudança na instituição alia-se a uma mudança no profissional que lá trabalha. Deste modo, como já exposto anteriormente, com a chegada do novo capitalismo e sua visão utilitária, a escola muda e com ela o professor.

Pela fluidez do sistema, privado do exercício *pleno* de sua função social de ensinar, perde-se de vista a identidade docente - para ele próprio e para os outros. A crença da educação como “salvadora da pátria” coloca o professor como agente principal dessa missão, e “algumas pessoas vão até mesmo mais longe dizendo que „tudo depende do professor”” (GOODLAD, 1984, p. 167, tradução nossa). Ademais, a pessoa-professor também passa a ser avaliada, fazendo do modo como ensina apenas mais um critério. Ser professor abarca agora muito mais que o ensino. Abarca a pessoa que ensina. E aí está a crise da identidade docente.

Comprovou-se ainda com este estudo a validade do discurso literário para uma investigação histórica. O estudo da semelhança entre o real e o fictício permitiu reflexões mais amplas do contexto estudado e permitiu o encontro com uma concepção de professor que é utilizada até hoje: aquele que ensina. Não obstante a sociedade hoje seja outra, assim como a escola e a educação também foram transformadas desde os séculos XIX e XX, a base da identidade da profissão docente é antiga.

Embora escritos por autores diferentes, houve consenso a respeito da imagem do professor: aquele que ensina. O docente então é aquele que ensina algo a alguém, aquele que instrui, que elucida, que civiliza, que traz o conhecimento ao aluno. E este ensino não se limita ao saber científico - moral e caráter também devem ser contemplados. E não apenas a moral a ser ensinada, mas a moral do próprio professor, que está em voga e sujeita a avaliação da sociedade.

A docência não constitui tarefa fácil. Entretanto, ainda assim, a profissão é desvalorizada, privada de formação de qualidade e enxergada como último recurso.

Não obstante todas as mudanças que ocorreram do século XIX para a atualidade, vale ressaltar que os olhos com que se avaliam a educação e a profissão docente são os mesmos olhos de dois séculos atrás. E aí nos questionamos: como tornar a educação o plano para o progresso do país sem reestruturar de forma adequada a escola e a profissão docente? Como entender e apoiar a educação e agir com uma postura negligente em relação ao ambiente escolar e o professor?

Esses questionamentos reforçam a necessidade de uma reflexão profunda sobre a escola como instituição e seu papel, assim como uma análise de que tipo de profissional ela exige, para que enfim se estabeleça mudança e identidade para a sociedade, para a educação e para, conseqüentemente, o professor. Esse pode ser o início para uma reflexão coerente a respeito do professor e do contexto educacional como um todo.

6 REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **Senhora**. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **O trabalho docente do professor formador** no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.91, n.227, p.122-143, jan./abr.2010.
- ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Informação e documentação** sobre Instrução Pública no séc XIX.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**: texto integral. São Paulo: Editora Moderna, 1983. (Clássicos da Literatura Brasileira)
- AZEVEDO, Aluísio. **O Coruja**. Obras Completas de Aluísio Azevedo. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1963.
- BARRETO, Lima. **Triste Fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: O Estado de São Paulo/Klick Editora, 1997.
- BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext> Acesso em 31 ago. 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**: e outros temas contemporâneos. Zygmunt Bauman e Tim May; tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. 1925. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CEREJA, William Roberto. **Português**: Linguagens: volume único. William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 2ª Ed. São Paulo: Atual, 2005.

DJIK, Teun A. van. **Discurso e Poder**. Teun A. van Dijk; Judith Hoffnagel, Karina Falcone, organização. 2ª Ed., 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

DURÃES, Sarah Jane Alves. **Aprendendo a ser professor(a) no século XIX**: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. Educação e Pesquisa, Brasil, v. 37, n. 3, p. 465-480, dez. 2011. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28309/30163>>. Acesso em: 15 Dez. 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Norman Fairclough; Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, June 2011. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Nov. 2013.

GOODLAD, John I. **A place called school**: prospects for the future. London: McGraw-Hill, 1984.

GORDO, Angel J.; SERRANO, Araceli. **Estrategias y practicas cualitativas de investigación social**. S.A., Madrid: Pearson Educación, 2008.

LÓPEZ, Elsa Santamaría. **De la Crisis de las identidades a las configuraciones precarias de la identidad**. Thémata, revista de filosofia, 2007. Universidad del País Vasco. (UPV/EHU). Disponível <<http://institucional.us.es/revistas/themata/39/art84.pdf>>; Acesso em 14 Out. 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOCELLIM, Alan. **A questão da identidade em Giddens e Bauman**. Revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol.5, n. 1, agosto-dezembro/2008. Disponível em <http://www.emtese.ufsc.br/2008/vol5_1art1.pdf> Acesso em 14 Out. 2013.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. (introdução e organização Caio Gagliardi) – São Paulo: Hedra, 2008.

RODRIGUES, Leda Maria Pereira Rodrigues. **A instrução feminina em São Paulo**: subsídios para sua história até a proclamação da república. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1962.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v.

14, n. 40, Apr. 2009. Disponível em <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012>
 Acesso em 29 Jan. 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I – Número I – Julho de 2009, p. 1-15. Disponível em <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf> Acesso em 20 jan. 2015.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo. da et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. In IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009, p. 4554-4566. Disponível em: <
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>
 Acesso em 12 mar. 2015.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. Editora Record, Rio de Janeiro, São Paulo, 2006.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro, Editora Record, 2001.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Globalização, qualidade de ensino e formação docente**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 5, n. 2, 1998. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 nov. 2013.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 14, jul. 2000. Disponível <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 nov. 2013.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **A educação na literatura do século XIX**, Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.