

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Os professores pioneiros do Distrito Federal: história e memória da
profissão docente

Renata Souza Silva

**Brasília, DF
2010**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Os professores pioneiros do Distrito Federal: história e memória da
profissão docente

Renata Souza Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Desenvolvimento Profissional Docente, sob a orientação da Professora Dr^a Eva Waisros Pereira.

**Brasília, DF
2010**

Renata Souza Silva

Os professores pioneiros do Distrito Federal: história e memória da
profissão docente

Banca Examinadora:

Prof.^ª Dr.^ª Eva Waisros Pereira - UnB/FE

Orientadora

Prof.^ª Dr.^ª Lúcia Maria da Franca Rocha - UFBA

Prof.^ª Dr.^ª Maria Alexandra Militão Rodrigues - UnB/FE

Prof.^ª Dr.^ª Raquel de Almeida Moraes – UnB/FE

**Brasília, DF
2010**

A minha família que mesmo distante, se fez próxima sempre me incentivando.

Ao Alexandre que esteve sempre ao meu lado, me apoiando e acreditando em mim.

Agradecimentos

Aos meus pais Antonio e Maria de Lourdes pelo esforço de sempre me oferecer a melhor educação possível.

À minha irmã Flavia e ao meu sobrinho Guilherme Álvaro, que nasceu no percurso de elaboração desse trabalho e trouxe a nossas vidas um novo sopro de entusiasmo.

Ao meu namorado Alexandre que pacientemente soube entender todas as minhas crises e ausências.

A todos os professores que fizeram parte da construção da minha história educacional.

Aos meus amigos do movimento estudantil e do curso de graduação em pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, em especial a Cristiane e a Natália.

À professora Eva Waisros Pereira que com todo o carinho, paciência e sabedoria soube orientar com segurança meus passos durante essa caminhada.

Às professoras Benigna Maria de Freitas Vilas Boas, Lúcia Maria da Franca Rocha e Raquel de Almeida Moraes que muito colaboraram para a realização deste trabalho

À professora Maria Alexandra Militão Rodrigues e ao aluno Leandro Freire Lima que me proporcionaram um novo fôlego e me permitiram um novo olhar.

Aos meus amigos, Adelino, Chris, Néri, Alessandra e Beth, que me ouviram dizer bobagens e compartilharam comigo suas angustias e suas alegrias.

Aos professores pioneiros, que ao narrarem suas histórias tornaram possível este trabalho.

Aos membros do grupo de pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador”.

A CAPES pela concessão da bolsa.

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também vão criá-la

(Nóvoa, 1991, p.123).

Resumo

O presente estudo teve como objetivo principal reconstituir e analisar a trajetória profissional, histórias e memórias dos professores pioneiros do Distrito Federal. O recorte histórico do estudo abrange o período em que esses professores chegaram à Brasília, entre os anos de 1957 e 1960. O corpus da pesquisa foi constituído por nove entrevistas de professoras primárias da escola pública do Distrito Federal que atuaram diretamente em sala de aula. As entrevistas utilizadas na pesquisa foram obtidas junto ao acervo do Grupo de Pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: Origens de um Projeto Inovador”. A metodologia adotada foi baseada na história nova, cuja perspectiva nos possibilitou construir culturalmente o objeto, buscando ampliar a concepção de fonte histórica para além dos documentos escritos. Assim, as narrativas dos professores, mesmo tendo sido transcritas, conservaram as características de um documento oral. A análise das entrevistas inicialmente isoladas e depois reagrupadas possibilitou-nos inferir quatro categorias relacionadas ao trabalho docente, a organização do ensino, a formação e a valorização dos professores e a escola. O estudo da história profissional das professoras pioneiras foi uma tentativa de compreender as relações sociais a partir das condições concretas de trabalho da época, situando suas vozes quanto ao sentido e significado dado ao seu próprio trabalho e ao contexto histórico, político e econômico em que estavam inseridas. Condições essas marcadas por traços de proletarização e profissionalidade, representativas do contraste entre a precarização da atividade docente e o modelo de um sistema educacional inovador proposto à época. Por fim, este estudo deixa abertas novas possibilidades de pesquisas que podem gerar outras compreensões da história profissional docente em seus diferentes aspectos, pois certamente a história continuará sendo reescrita.

Palavras-chave: história da profissão docente; memória da profissão docente; profissionalismo; professores pioneiros; história nova.

Abstract

This study aimed to reconstruct and analyze the career, stories and memories of the pioneering teachers of the Distrito Federal, Brazil. This historical study covers the period in which these teachers came to Brasilia, between the years of 1957 and 1960. The *corpus* of the research consisted of interviews of nine primary teachers of public schools in the Distrito Federal who worked directly in the classroom. The interviews analyzed were obtained from the collection of the research group "Public Basic Education in the Distrito Federal - 1956/1964: Origins of an Innovative Project." The methodology adopted was based on the new history perspective, enabling us to culturally construct the study object, expanding the conception of historical sources for beyond written documents. Thus, the teachers' narratives, even though transcribed, have not lost the characteristics of an oral registry. The analysis of the interviews allowed us to infer four categories related to teaching, teachers training, teachers standing, organization of education and school. The study of the professional history of pioneering teachers was an attempt to understand the social relationships given the actual work conditions of that time, contextualizing historically, politically and economically their voices on the meaning and the sense given to their own work. These work conditions were marked by traces of proletarianization and professionalism, representing the contrast between the precarization of teaching activity and the model of an innovative educational system proposed at the time. Finally, this study opens new possibilities for research that may lead to other understandings of the teachers' history in its different aspects, once history will surely be rewritten.

Keywords: history of teachers' profession; teachers' profession; professionalism; pioneers teachers; new history.

Lista de quadros

Quadro 01. Características comparadas do conceito de profissão amplamente considerada e de profissão docente	41
Quadro 02. Ordem cronológica de chegada à Brasília das entrevistadas	66
Quadro 03. Dados e biografia da entrevista nº01	67
Quadro 04. Dados e biografia da entrevista nº 02	68
Quadro 05. Dados e biografia da entrevista nº 03	69
Quadro 06. Dados e biografia da entrevista nº 04	70
Quadro 07. Dados e biografia da entrevista nº 05	71
Quadro 08. Dados e biografia da entrevista nº 06	72
Quadro 09. Dados e biografia da entrevista nº 07	73
Quadro 10. Dados e biografia da entrevista nº 08	74
Quadro 11. Dados e biografia da entrevista nº 09	75
Quadro12. Categorias de Análise e Temas	77

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

CASEB – Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

E.U.A – Estados Unidos da América

GDF/SEE – Governo do Distrito Federal/ Secretaria de Estado de Educação Anísio Teixeira

GE-01 – Grupo Escolar número 01

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

JK – Juscelino Kubitscheck

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil

PABAEE – Programa Brasileiro – Americano para o Ensino Primário.

USOM-B – United States Operation Mission to Brazil

Sumário

Introdução	12
1. A profissão docente	17
1.1. Pressupostos sociológicos da análise das profissões	17
1.2. A profissão docente: concepção e desenvolvimento histórico	29
1.2.1. A escola e a profissão docente	29
1.2.2. O processo histórico da profissão docente	30
2. Contextualizando o momento histórico	44
3. O traçado metodológico da pesquisa	52
3.1. História nova	52
3.2. Análise documental	54
3.3. O registro da memória	57
3.4. História oral	61
3.5. O corpus da pesquisa	65
3.6. Análise das entrevistas segundo as categorias estabelecidas	77
3.7. Reflexões	87
Algumas considerações	97
Referências	101

Introdução

Em um começo de conversa pressupõe-se a apresentação de quem se propõe a falar. Então vamos a essa apresentação. Eu sou formada em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tendo realizado o curso no período de 2000 a 2003, No decorrer de minha formação inicial tive a oportunidade de testemunhar uma série de relatos de experiências de trabalho docente, tanto de meus professores como de colegas de curso, que já exerciam a docência na educação básica e que possuíam uma história profissional. Essas histórias foram compartilhadas, informalmente, em momentos de aula.

Esses relatos evidenciaram-me o fato de que os professores aprendem basicamente mediante tentativas, erros e acertos, uma vez que, via de regra, não têm conhecimento de experiências profissionais desenvolvidas na docência, já que não se possui, em nosso país, a cultura de valorizar e registrar a memória, especialmente da história profissional docente como algo a ser sempre utilizado como referência, como orientação, para os alunos em formação e para os professores que iniciam a carreira docente.

Após a conclusão do curso, ingressei no magistério em uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Uberlândia – MG, como professora em contrato temporário de trabalho, ocasião em que realizei minhas atividades segundo conhecimentos adquiridos durante minha formação acadêmica, tomando como referência o trabalho de algum professor ou colega que julgava ser o melhor exemplo de uma boa prática pedagógica. Embora pesquisasse, não encontrei registros de trabalhos de profissionais do magistério sobre suas atividades docentes, o que inviabilizava-me de saber como caminharam, quais foram os avanços ou as dificuldades encontradas na sua vida profissional . Tudo se resumia às impressões que eu havia guardado em minha memória. Segundo Nóvoa (1991), essa é uma prática corrente:

No início de sua atividade profissional, os docentes utilizam-se freqüentemente de referências adquiridas no momento em que eram alunos: num certo sentido, pode-se dizer que o crucial da profissionalização do professor não ocorre no treinamento formal, mas em serviço. (idem, ibidem, p. 126).

Em face das experiências vividas como professora em contrato temporário, surgiram algumas indagações quanto à profissão docente, pois sabemos que na história da profissão docente, as exigências e expectativas que caracterizam um professor hoje não são as mesmas

de anos atrás. Novas propostas surgem, mas nem tudo se transforma, há aspectos que persistem gerando tensões e contradições no seio da profissão.

Os professores enquanto profissionais reflexivos, sujeitos intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas de ensino, trazem perspectivas para a reinvenção de uma escola democrática. Enquanto professora em contrato temporário de trabalho; minha participação no cotidiano da escola resumia-se às aulas que deveria ministrar. Não havia espaço para participação em decisões e eventuais votações. Eu “estava” professora da escola, com data definida de encerrar minhas atividades.

Essa desvalorização profissional partia não somente da direção e dos demais professores e funcionários, mas também da comunidade que era assistida pela escola. Os pais procuravam matricular seus filhos em turmas em que o professor era efetivo, já que tinham expectativa de sua permanência na escola e da continuidade de seu trabalho docente durante o ano letivo. Em relação ao professor em contrato temporário de trabalho, tal situação não ocorria, haja vista não haver a possibilidade de prosseguir suas atividades, no ano seguinte, na mesma escola, pois o contrato de trabalho tem somente a duração de um ano letivo. Ao final desse período, o professor estará desempregado, tendo de se submeter a um novo processo seletivo.

Ao vir morar em Brasília, foram poucas as chances de ingresso no mercado de trabalho, razão pela qual, em 2008, submeti-me novamente à seleção para professores temporários da Secretária de Educação do Distrito Federal, conseguindo, dessa forma, um contrato de um ano em uma escola do Plano Piloto. Embora ciente das condições de precariedade vivenciadas pelos professores em contrato temporário, um aspecto da organização do trabalho pedagógico chamou-me a atenção: a participação dos professores em contrato temporário no horário de coordenação, uma vez que os mesmos dispõem desse espaço pedagógico em condições idênticas às dos professores efetivos, sendo remunerados pelo tempo destinado à sua execução.

Embora seja essa uma situação peculiar do Distrito Federal, permanece na capital do país a restrição governamental na promoção de concurso público e na efetivação dos professores concursados, dando ênfase à contratação de trabalhadores temporários, fato que representa, conforme, Souza (2004), a proletarização involuntária docente. Na concepção desse autor, o contrato precário de trabalho visa tão somente poupar contratações via concurso público, tornando-se, assim, instrumento legal de terceirização do trabalho docente. O professor ministra suas aulas na condição de mero prestador de serviço e, já que não há

espaços efetivos para seu engajamento profissional nas atividades decisórias, o mesmo não compartilha dos compromissos da instituição. Ao ser regido por uma legislação especial, configura-se como um docente desamparado, que não usufrui dos mesmos direitos e benefícios de seus pares estatutários e celetistas. Nesse contexto, o trabalhador docente assemelha-se aos demais trabalhadores assalariados. O professor, um prestador de serviço ou qualquer outro trabalhador vivencia, por conseguinte, as mesmas premissas, já que se submete às mesmas condições sociais. Como trabalhador, o professor experimenta mudanças que se assemelham às que ocorrem no mundo do trabalho de modo geral. O trabalhador temporário da educação pública, embora fazendo parte da classe que vive do trabalho, constitui uma parcela de trabalhadores que ora está vinculado ao mundo do trabalho, ora perde essa condição social, distinguindo-se, assim, dos professores efetivos.

A classe que vive do trabalho, tal como conceituada por Antunes (2000), experimenta um processo de segmentação e complexificação. Nessa concepção ampliada de classe trabalhadora estão incluídos todos aqueles que alienam sua capacidade de trabalhar em troca de salário, seja nas indústrias, no setor de serviços ou no campo. Além disso, essa noção incorpora também o trabalhador precarizado, temporário, subcontratado, informal, parcial, sazonal e tantas outras categorias que, de um modo ou de outro, são destituídos do emprego fixo.

Ainda outro aspecto deve ser relacionado ao crescimento e a perpetuação do trabalho temporário na educação. Segundo Moreira (2004), “o trabalhador temporário não se sindicaliza, não faz greve, não faz reivindicações e não se mobiliza”.

O conturbado ingresso na carreira docente, como professora em contrato temporário, motivou-me a realizar a pesquisa, instigando-me a adotar a profissão docente como objeto de estudo. A inexistência de trabalhos acadêmicos dessa natureza, no âmbito do Distrito Federal, e a inviabilidade de realizar uma pesquisa de longa duração sobre o tema – o que abrangeria quase meio século de história –, dentro do prazo restrito destinado à elaboração de uma dissertação de mestrado, conduziram-me à opção pelo estudo no período dos primeiros anos de estruturação do sistema de educação da Capital da República

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília tive, a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Educação Pública no Distrito Federal 1956/1964: origens de um projeto inovador, que tem como objetivo geral: reconstituir a história da educação pública do Distrito Federal, nos seus primórdios, coordenado pela Prof^a Dr^a Eva Waisros Pereira, com vistas à

análise dos fundamentos, das políticas e dos acontecimentos que caracterizam a sua origem; Interessei-me em participar dessa pesquisa, considerando especialmente o caráter inovador do projeto educacional proposto para a Capital Federal e o significado da participação do professorado na implantação do referido projeto.

No bojo desse estudo, nosso objetivo central é analisar a história profissional dos professores pioneiros do Distrito Federal, recorrendo ao testemunho dos próprios protagonistas, das suas narrativas e experiências vivenciadas por eles como atores individuais e no coletivo, na construção de sua história profissional. Para tanto, o recorte histórico de nossa pesquisa foi o período de 1957 a 1960, período em que os interlocutores da pesquisa chegaram a Brasília. Temos como propósito reconstituir e analisar a trajetória profissional dos professores pioneiros. O referido estudo é parte integrante de uma pesquisa¹ abrangente, desenvolvida no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, visando à reconstituição da história da educação pública no Distrito Federal, nos seus primórdios, com vistas à análise dos fundamentos, das políticas e dos acontecimentos que caracterizaram a implantação do sistema educacional público da nova Capital.

Segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 1988), o termo pioneiro refere-se a “explorador de sertões”; o primeiro que abre ou descobre caminho através de região mal conhecida; precursor”. Os professores pioneiros, precursores da educação pública no Distrito Federal, serão os sujeitos desta pesquisa. Para sua realização, utilizamos como fonte, entrevistas realizadas pelo grupo de pesquisa citado anteriormente, que mesmo tendo sido transcritas, não perderam as características de um documento oral; as narrativas dos próprios interlocutores forneceram-nos elementos sobre a trajetória profissional dos professores pioneiros, suas experiências, histórias e memórias.

Analisar a questão da profissionalização docente, nos primórdios de Brasília, considerando conquistas, tensões, contradições e possíveis retrocessos, conforme se delineia neste estudo, poderá significar uma contribuição à história da profissão docente no Distrito Federal e, assim, permitir maior compreensão da atual situação do professorado brasileiro.

No intuito de visualizar essa história da profissão docente, a trajetória profissional das professoras pioneiras, optamos por organizar nosso trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo deste trabalho, buscamos analisar historicamente a construção do conceito de profissão docente, para tanto, retomamos a teoria da sociologia das profissões, para que pudéssemos ter uma visão mais ampliada das questões referentes as profissões como

¹ A referida pesquisa intitula-se “Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador”.

um todo, não somente da profissão docente. Em seguida tentamos apresentar a construção histórica do conceito de profissão docente e a escola como espaço de trabalho deste profissional.

No segundo capítulo buscamos contextualizar o momento histórico, político e econômico da transferência da capital Federal e da construção de Brasília, a política desenvolvimentista do governo JK que tanto influenciou a educação neste período.

No terceiro capítulo traçamos a metodologia da pesquisa, utilizamo-nos da concepção de Burke (1992) para a história nova, que se opõe ao paradigma tradicional de análise histórica. "Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas." O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma construção cultural, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. Apoiando-nos na idéia de documento trazida por Le Goff (1998) onde tentamos captar o relato das experiências vividas pelas professoras, suas histórias e memórias, buscamos o apoio da história oral como intuito de apreender a experiência vivida pelas professoras pioneiras e sua trajetória profissional docente num contexto macro social, a escola pública.

1 – A profissão docente

Como emergem as profissões? O que são? Como se constituem? Que relações estabelecem ao nível macro e micro social? Estas são algumas das questões pertinentes para os sociólogos que têm por objeto de estudo as profissões. Enquanto especialização da sociologia, esta é uma área relativamente recente. No entanto, as respostas que vêm sendo produzidas desde meados da década de 30 do século passado, têm contribuído para a compreensão da esfera do trabalho ao nível das sociedades contemporâneas ocidentais.

Pretendemos neste capítulo dar conta das referências teóricas mais marcantes no domínio da sociologia das profissões, numa perspectiva histórica. Procuramos uma base de sustentação teórica, que nos permita interrogar a realidade. Que fatores foram determinantes na profissionalização da docência, que influências teve o seu percurso histórico, como se representou e se representa e que relações estabelece com as demais profissões.

1.1 – Pressupostos sociológicos da análise das profissões

Desde os anos de 1930 a análise sociológica das profissões tem evoluído entre interrupções e continuidades, quer dizer que, algumas vezes se revelam aspectos sobre as profissões que ora se aproximam, ora se antagonizam.

Para Gonçalves (2006) a obra dos britânicos Carr-Saunders e Wilson de 1933 é considerada como o marco fundador da abordagem sociológica das profissões. Nela destaca-se, em primeiro lugar, a definição dos atributos particulares às profissões, e não observáveis nas ocupações comuns, que lhes dão um lugar distintivo no seio da sociedade e, em segundo, a defesa do profissionalismo, na qualidade de sistema de valores, como fundamental para o funcionamento das sociedades capitalistas.

Para o referido autor estas questões são determinantes, pois nortearão as décadas seguintes; a perspectiva funcionalista em definir o que é uma profissão? Quais os atributos que possuem, em termos de natureza e organização do trabalho e dos valores, que as distinguem das ocupações comuns? Qual a função social das profissões? Que contribuições poderão fornecer para a manutenção das sociedades capitalistas?

A perspectiva funcionalista sobre as profissões também conhecida como essencialista ou taxionômica, desenvolvida com maior ênfase nos anos cinquenta e sessenta no seio da sociologia norte-americana, produziu um conjunto de esquemas classificatórios que isolam as profissões das restantes ocupações. Às primeiras são conferidos atributos exclusivos como: o altruísmo e a orientação vocacional, a posse de conhecimentos científicos e técnicos,

complexos e especializados, obtidos após uma longa formação universitária, utilizados de modo racional e não mercantil, e a orientação das práticas profissionais por princípios éticos e deontológicos.

Um outro elemento essencial do funcionalismo é a concepção das profissões como instrumento de resposta às necessidades sociais. A posse de conhecimentos científicos e técnicos e o ideal de serviço à coletividade são considerados como as principais fontes de legitimidade social das profissões e uma garantia da sua imprescindibilidade funcional para as sociedades.

As teorias funcionalistas foram fundamentais para a delimitação do campo da análise sociológica das profissões e para a sua valorização no seio da sociologia. Porém,

A centralização excessiva na definição dos atributos, a natureza empirista dos estudos, a desafeição pela reflexão teórica como sustentáculo da investigação empírica, a atomização analítica das profissões face às dinâmicas globais do capitalismo nacional constituem eixos da abordagem funcionalista, que concorreram para uma leitura heurísticamente fraca do fenómeno profissional. (Gonçalves, 2006 p. 178).

A primeira ruptura com a concepção funcionalista é feita pelos trabalhos de alguns dos interacionistas simbólicos, como Hughes, que nas palavras de Gonçalves (2006) traduz essa ruptura como feita em vários sentidos e que decorre da posição epistemológica e teórica do interacionismo quanto à sociedade e à sociologia.

A problemática sociológica nuclear radica-se na análise das práticas dos membros de um grupo ocupacional para serem reconhecidos e legitimados socialmente como detentores monopolistas de uma área de atividade profissional, o que lhes confere um elevado prestígio e estatuto social (...) (Idem Ibidem, p. 180).

Dessa forma, é determinante compreender a interação social que se permeia pela confluência e pelo poder de controlar e monopolizar determinadas atividades profissionais. Do ponto de vista funcionalista, a abordagem da profissão tem como pressuposto de que as instituições profissionais surgem como resposta a um estímulo das necessidades sociais e se constituem em torno de um mesmo saber e valores. Por outras palavras, as profissões surgem como resposta a uma necessidade social, e como tal, contribuem para a coesão da estrutura.

Após o domínio funcionalista na explicação das profissões, a corrente interacionista passa a assumir relevância. Discordando dos funcionalistas, que vêem as comunidades profissionais como blocos homogêneos de identidades, valores e interesses, os interacionistas

ênfatisam sobretudo, as diferenças intra-profissionais. Não existe, portanto, uma socialização profissional única e partilhada por todos os membros.

O controle do monopólio profissional influi de diferentes maneiras na profissão, dessa forma não há uma inserção da profissão em uma lista de atributos, conforme a concepção funcionalista. Para o interacionismo simbólico, as profissões são a imagem construída de uma determinada ocupação, que adquiriu determinado título. Na tentativa de manutenção e reprodução desse título, as profissões refletem a imagem que pretendem que delas se tenha.

A questão central, para os interacionistas, deixa de ser a definição da profissão em termos de atributos distintivos, para tentar perceber como é que os indivíduos que partilham uma mesma ocupação desenvolvem esforços para torná-la profissão e com ela se identificam em termos de modelos de valores. Mais do que um meio, a profissão é, de acordo com essa corrente, um recurso.

Entre as décadas de 1960 e de 1970 assiste-se a um movimento revisionista da sociologia das profissões (Gonçalves, 2006 p.181), essencialmente crítico ao funcionalismo, do qual vão surgir as teses do poder e do monopólio profissional. Com este movimento vemos nascer o argumento da inexistência de uma ética profissional altruísta, característica de determinadas profissões. Como tal, a profissão não é mais do que uma forma de manutenção de monopólios, privilégios e prestígio, garantia de uma ordem social exploradora.

Surgem autores como Freidson e Larson (1998), com uma nova orientação paradigmática, baseada nas teses do poder. Ao invés da explicação ancorada na legitimação do monopólio profissional (funcionalista) ou da interação entre os atores de uma ocupação (interacionismo simbólico), a ênfase é agora colocada na explicação do fenómeno profissional através das relações que estabelece ao nível do poder profissional, económico, social e político dos grupos profissionais.

As relações de dependência e distância social entre profissional e cliente cria uma estrutura de incerteza, de tensão ou de exploração, que vai ter influência direta na autonomia, no controle e no poder profissional detido por determinado grupo. Assim, quanto maior for o nível de incerteza, maior será o controle, o poder e a autonomia profissional.

A sedimentação do paradigma de poder constitui-se com a contribuição de Freidson (apud Gonçalves 2006, p. 184), que centra a sua análise na natureza das ocupações e das profissões. Para o autor, a profissão é um tipo de organização ocupacional no qual prospera um certo esquema mental, e que, em virtude do seu papel dominante na sociedade, é capaz de transformar, senão criar, a essência do próprio trabalho.

Podemos apontar como uma das características fundamentais de uma profissão e que vai fundamentar o seu poder no mercado de trabalho, a autonomia técnica sobre o controle da natureza e da execução do trabalho.

Freidson (1998) constitui uma tese fundamental, onde a profissão é uma forma de organização do mercado de trabalho que se assenta em três elementos fundamentais que sustentam o seu poder: a autonomia técnica por via do controle da natureza e da forma como é executado o trabalho. Nesse sentido o profissional é um detentor do monopólio de uma área de conhecimento especializada e institucionalizada, a qual sustenta essa autonomia; credencialismo ou seja, a forma que permite o acesso à profissão somente dos que detêm credenciais ocupacionais ou institucionais. A profissão não é mais do que uma ocupação com uma posição particular no seio da divisão do trabalho que lhe possibilita controlar, com exclusividade, o seu próprio trabalho.

O referido autor argumenta que o princípio ocupacional de organização do trabalho se fundamenta na autonomia sobre o trabalho dos *experts*, apoiados pelo Estado, ao permitir o credenciamento. Este princípio vai opor-se ao princípio administrativo sobre o trabalho exercido nas organizações burocráticas.

Nessa perspectiva, o fundamento do poder profissional pressupõe uma dimensão ideológica composta pelo conjunto de crenças acerca da melhor forma de resolver os problemas que se colocam às profissões, na sua área da especialidade, e que são tidas como corretas. A propósito da profissão médica, observa o autor que o poder profissional se inicia quando os pacientes não encontram resposta às suas preocupações de saúde junto daqueles que lhe dão suporte e aconselhamento na esfera pessoal e entram num mundo organizado e gerido por pessoal médico, no qual é dominante um julgamento e compreensão profissional. (Idem, 1996).

Freidson (1996) desenvolve o conceito de profissionalismo como método de organização do trabalho, que requer um tipo de conhecimento diferenciado, a necessidade de uma carreira, uma educação prolongada e a incursão numa ideologia própria, comportando-se como uma terceira lógica, antagônica à lógica burocrática e à lógica do livre funcionamento do mercado. De fato, o autor concebe o profissionalismo como um tipo ideal, no qual os membros de uma ocupação controlam a profissão, ao invés dos mecanismos de mercado no qual o trabalho é controlado pelo consumidor ou dos mecanismos burocráticos onde o controle é essencialmente administrativo. O controle da ocupação implica assim a possibilidade de organizar o mercado de trabalho de diferentes formas, inclusive ganhando a

possibilidade de promover o próprio emprego, ao oferecer os conhecimentos profissionais especializados no mercado de trabalho. É importante acrescentar, a esse respeito, que:

(...) o funcionamento do controle ocupacional só é possível desde que exista apoio e proteção por parte do Estado, por via da delegação de determinados poderes à profissão, conferindo-lhe capacidade legal de auto-regulação. Por sua vez, a profissão legitima a sua atividade e o poder através da confiança dos clientes nos seus conhecimentos e qualificações e de um comportamento ético, balizado por um código deontológico estrito. (Gonçalves, 2006, p. 183)

Como elementos definidores do tipo ideal de profissionalismo, Freidson (1998, p.127) destaca:

- 1) o trabalho especializado praticado numa economia reconhecida, baseado no que se acredita ser um corpo de conhecimentos teóricos e saber discricionário, ao qual é conferido um estatuto particular,
- 2) jurisdição exclusiva de uma parcela da divisão social do trabalho, criada e controlada pela negociação entre as ocupações,
- 3) uma posição protegida baseada no credencialismo,
- 4) um programa formal de treino, de educação de nível superior exterior ao mercado de trabalho, produtor de qualificações e controlado pela ocupação, e
- 5) uma ideologia de comprometimento com o trabalho bem realizado e com a qualidade, mais do que com o lucro ou a eficiência econômica.

O autor vê no profissionalismo uma forma de comprometimento social. Para o autor, as atividades cognitivas inovadoras características do profissionalismo são uma fonte de conhecimento, valores e técnicas inalcançáveis aos trabalhadores dependentes de ordens que outros formulam, subjugados a interesses materiais próprios. Neste sentido, o profissionalismo encerra uma importante contribuição à possibilidade do desenvolvimento de uma sociedade mais humana, rica, e efetivamente, mais funcional.

O profissionalismo é definido por meio das circunstâncias típico-ideais que fornecem aos trabalhadores munidos de conhecimento os recursos através dos quais eles podem controlar seu próprio trabalho, tornando-se, desse modo aptos a criar e a aplicar aos assuntos humanos o discurso, a disciplina ou o campo particular sobre os quais têm jurisdição. (Idem, 1996. p. 141).

Pautando-nos na concepção de Freidson (Idem, p.48), o conceito que pode levar a um método coerente e sistemático de análise da profissão exige que se abandone o tratamento que

se dá à profissão como um conceito genérico e se volte, em vez disso, para um conceito de ocupação dentro do qual possamos localizar, analiticamente, as ocupações particulares que têm sido rotuladas de profissões.

Freidson (1998), distingue as profissões em dois grandes tipos: 1) – as que são mais acadêmicas ou científicas, que podem sobreviver obtendo apoio ou patrocínio de grupos poderosos, como o Estado e as associações profissionais, o que lhes permite prescindir da adesão de um clientela leiga; e 2) – aquelas profissões que dependem da confiança de seus clientes, obtida mediante a solução prática dos problemas. (p.18).

Com esta afirmação há de se questionar a autonomia profissional como um atributo relevante para o poder de uma profissão; pois o status social da profissão está estritamente ligado a essa autonomia.

A perda do controle sobre a organização do trabalho não ameaça o controle sobre o lado tecnológico e de conteúdo da profissão, aspectos decisivos da autonomia profissional, garantidos pelo reconhecimento de que somente os possuidores daquele tipo de conhecimento especializado são capazes de julgar e avaliar o mérito dessas questões. É desse tipo de autonomia que se extrai o poder profissional. Ela requer a capacidade de uma profissão controlar uma área do conhecimento, tendo o monopólio sobre o campo, sem depender de outras profissões para a sua prática rotineira. (Idem, Ibidem, p. 19).

Portanto a autonomia está vinculada aos outros aspectos para a garantia de sua preservação e eficácia. O referido autor afirma que a autonomia profissional determina a medida do prestígio de uma profissão e a auto-regulação que conduz a essa autonomia profissional. Os valores relacionados com a auto-regulação do desempenho profissional variam conforme o tipo de trabalho desenvolvido pelo profissional, o que nos permite deduzir que varia de indivíduo para indivíduo, de acordo com sua formação e valores pessoais, não sendo uma conduta uniforme adquirida durante sua formação profissional.

Um dos aspectos que se pode salientar na organização formal da profissão é a ética profissional fator relevante para persuadir o Estado e o público a apoiarem as profissões. Para Freidson (1998), o controle externo é eficaz no que se refere à ética profissional, dessa forma o papel das profissões na sociedade deve limitar-se à contribuição técnica de que os indivíduos necessitam, para que baseados em seus valores, possam tomar suas próprias decisões.

Na visão do autor, a profissão é apenas uma ocupação mais estruturada. Não há a intenção de reproduzir o significado ideológico do termo, que cria barreiras sociais separando as ocupações das profissões.

Ocupação é o modo genérico de organizar o trabalho, sendo apenas “emprego” na sua forma menos organizada e profissão na sua forma mais organizada. Profissão é um método formal lógico e empiricamente possível de controlar a organização do trabalho... (Idem. Ibidem p. 27)

Segundo Freidson (1998), as universidades medievais da Europa fizeram proliferar as três primeiras profissões liberais: a medicina, a advocacia e o clero. O referido autor sugere para elas o termo profissões de status, apontando suas acentuadas diferenças em relação às recentes profissões ocupacionais.

Referindo-se a essas profissões, Max Weber apud Dubar (2005) esclarece que:

com o desenvolvimento da estrutura capitalista, ocupações de classe média reivindicavam para si o título de profissão, pois este título estava associado à condição de prestígio e honradez das profissões liberais tradicionais. O título de profissão era usado para estabelecer o status de ocupações bem sucedidas e tornou-se parte do esquema de classificação ocupacional oficial. A profissionalização constitui um dos processos essenciais da modernização, ou seja, da passagem de uma socialização principalmente comunitária, em que o status é herdado, a uma socialização essencialmente societária, em que o status social depende das tarefas efetuadas e dos critérios racionais de competência e de especialização. (Idem, ibidem, p. 169).

Obter reconhecimento como profissão era importante para as ocupações não só porque isso estava associado à condição social, mas também porque suas conotações tradicionais de aprendizado e dedicação desinteressados legitimavam o esforço de ganhar proteção contra a competição no mercado de trabalho.

Segundo Freidson (1998), não há um conceito único de profissão, são vários os possíveis conceitos. O autor ressalta que o conceito de profissão refere-se a

- 1) Um amplo estrato de ocupações que possuem prestígio, mas que, no entanto, são muito variadas. Seus membros tiveram todos, algum tipo de educação superior e são identificados mais por sua condição de educação do que por suas habilidades ocupacionais específicas.
- 2) Um número limitado de ocupações com traços ideológicos e institucionais particulares, mais ou menos comuns.

Somente esse segundo conceito é que permite pensar que o profissionalismo é um modo de organizar uma ocupação. “Ele representa mais que um simples status, pois produz identidades ocupacionais distintas e abrigos exclusivos no mercado, que mantém cada ocupação separada das outras”. (Johnson apud Freidson 1998, p. 51).

Freidson (1998) afirma que o conceito que vê na profissão uma camada instruída muito ampla tem sido aplicado sem grande dificuldade. Mas refere-se a um fenômeno muito mais vago e geral, que é o conceito institucional de profissão como forma distintiva de ocupação organizada.

Na perspectiva dos teóricos mencionados, as profissões emergem de um número bastante limitado de ocupações, que compartilham características de especificidade consideravelmente maior do que a simples educação superior, e que se distinguem como ocupações separadas.

De acordo com Freidson (1998) são apresentados conceitos diferentes de profissão, que partem mais das ocupações que buscam as recompensas de um título profissional do que de outras ocupações que tentam preservar as recompensas que já conquistaram, ou ainda por conjunto de empregados e clientes que se esforçaram por controlar as condições e o conteúdo dos serviços que desejam serem feitos. Além dessas proposições, há as formuladas pelos órgãos do governo, que tentam criar um meio de classificar e explicar as ocupações da força de trabalho, bem como pelo público em geral.

O conceito de profissão é um conceito popular, pelo qual não se tenta determinar o que é profissão num sentido absoluto, mas percebe e interpreta o que as pessoas de uma determinada sociedade decidem quem é profissional e quem não é, como eles fazem ou constroem profissões por meio de suas atividades e quais são as conseqüências da maneira como eles se vêem e realizam seu trabalho. (Idem, op. cit, p. 55)

Para superar o conceito popular de profissão, devemos indagar quais são as características pelas quais se pode distinguir, de maneira proveitosa e conseqüente, entre as ocupações em geral e os processos pelos quais elas se desenvolvem, se mantêm, crescem e declinam (Idem,ibidem).

Estabelecendo-se um único referencial, um único tipo ou modelo ideal de profissão para ordenar todas as ocupações, percebe-se que nem todas conformam-se a esse modelo. Ao perder toda a variedade, as ocupações se reduzem a meras não-profissões, definidas negativamente como desprovidas de características profissionais.

Quando se extrapola o conceito popular e tenta-se conceituar as várias ocupações tem-se a possibilidade de formular um conjunto mais flexível de conceitos sobre as ocupações. O futuro da profissão reside na adoção de um conceito popular multifacetado, intrinsecamente ambíguo, do qual nenhuma definição é única, não existe traço ou característica únicos (Idem, ibidem, p.60).

Para Freidson (1998), as profissões são os instrumentos passivos do capital, do Estado ou de seus clientes individuais, elas exercem pouca ou nenhuma influência própria sobre o conteúdo e a direção da política institucional e dos negócios cotidianos. Elas apenas administram esses negócios, presas às exigências de seus chefes, embora, na medida em que seus membros interagem como clientes leigos de condição inferior, possam deter em suas mãos algum poder interpessoal. Dessa forma, percebe-se um declínio do poder profissional, chamado de desprofissionalização, proletarização, racionalização, burocratização ou corporativização.

A esse respeito, o citado autor afirma que os profissionais estão perdendo sua autoridade cultural por causa do ceticismo público, do ativismo e sofisticação do consumidor. Ao decair na consideração do público, dá-se a perda de espaços exclusivos por parte dos profissionais para concorrentes, a crescente intervenção do Estado no financiamento e administração da prática profissional e a crescente dependência das profissões em relação ao poder econômico concentrado do Estado e das empresas. Assim, a questão central do poder profissional residiria mais no controle do trabalho pelos próprios trabalhadores profissionais do que no controle pelos consumidores num mercado aberto ou pelos funcionários de um Estado ou de uma empresa planejados e administrados centralmente. Dessa forma, resulta a perda da autonomia profissional, característica essencial da profissão, que implica a autonomia de regulação da profissão sem a intervenção do Estado e sem a intervenção e a reestruturação em decorrência dos interesses do mercado.

Uma maneira de tentar entender mais claramente a concepção de poder profissional é pensar na concepção marxista de proletariado, formado por trabalhadores destituídos de poder ou autonomia. O proletariado possui apenas seu trabalho, não lhe restando outra escolha se não trocar seu trabalho pelo salário. Não há a necessidade de um saber específico ou mesmo um treinamento prévio, as atividades são reduzidas a tarefas tão simples de execução que qualquer pessoa poderia realizar, o que faz com que a remuneração pelo trabalho realizado seja mantida no nível mais baixo possível.

Para Freidson (1998), o que difere os profissionais dos trabalhadores alienados a que se refere Marx é que os primeiros possuem total capacidade de controlar o seu próprio trabalho, estão organizados em associações, são independentes do Estado, organizam e administram a prática de um corpo de conhecimentos e competências em sua jurisdição. Os profissionais atuam como autoridades últimas sobre aquelas questões pessoais, sociais, econômicas, culturais e políticas englobadas por seu corpo de conhecimento e competência.

Seus modos de formular e interpretar os acontecimentos permeiam tanto a consciência popular quanto à política oficial.

Refletindo em torno da definição de profissões busca-se compreender quais ocupações deveriam ser chamadas profissões e por quais critérios institucionais. Podemos apreender que a maioria das definições coincide em alguns elementos, traços ou atributos; porém algumas características demonstram uma falta de consenso em que traços deveriam ser evidenciados. “Parte considerável da crítica da literatura tradicional sobre as profissões dedicou-se a apontar uma falta de consenso” (Idem, *Ibidem*, p.49).

Uma opção seria não centrar em uma concepção estática da profissão como um tipo distinto de ocupação, mas tentar compreender o processo pelo qual as ocupações são profissionalizadas. Porém, pode-se cair na armadilha de dar maior ênfase no processo do que na estrutura, na profissionalização do que nos atributos da profissão. Para compreender o processo de profissionalização é necessário que se defina a direção do processo e o estágio de profissionalismo para o qual uma profissão possa estar caminhando. Sem uma definição de profissão, quase não tem sentido o conceito de profissionalização (Idem, *Ibidem*, p.49).

Freidson (1998) afirma que o problema está em tentar tratar a profissão como se fosse muito mais um conceito genérico que um conceito histórico mutável. (p.50).

Primeiro, há o conceito de profissão que se refere a um amplo estrato de ocupações prestigiosas, mas muito variadas, cujos membros tiveram todos, algum tipo de educação superior e são identificados mais por sua condição de educação do que por suas habilidades ocupacionais específicas. Segundo, há o conceito que diz ser profissão um número limitado de ocupações com traços ideológicos e institucionais particulares mais ou menos comuns. Somente esse segundo conceito nos permite pensar que o profissionalismo é um modo de organizar uma ocupação, representando mais que um status, pois, segundo (Parkin apud Freidson 1998 p. 51) ele representa identidades ocupacionais distintas e abrigos exclusivos no mercado, o que faz com que cada ocupação fique separada da outra.

Esse conceito que vê na profissão uma camada instruída tem sido aplicado sem grande dificuldade a todas as nações, porém refere-se a um fenômeno mais vago e geral que o conceito institucional de profissão como forma distintiva de ocupação organizada.

Como é limitado o número de ocupações que compartilham características de especificidade, além da educação superior, e que são distintivas como ocupações separadas, seus membros se concebem a si próprios, primeiramente, por sua ocupação e, secundariamente, quando o fazem, por sua classe. Esse conceito institucional de profissão é difícil de ser aplicado a todas as ocupações.

Tomando como referência um outro autor pertencente à sociedade francesa, Dubar, há o exemplo de uma outra definição de profissão, integrada por quatro perspectivas complementares: profissão como declaração (identidade profissional); profissão como “métier” (especialização profissional); profissão como emprego (classificação profissional); profissão como função (posição profissional no seio de uma organização). (Idem, Ibidem, p.13).

Compreendemos melhor a posição do autor se tivermos presente que defendem a análise sociológica das profissões a partir de três perspectivas: como formas históricas de organização social das atividades de trabalho; como formas históricas de identificação e de expressão de valores éticos; como formas históricas de estruturação dos mercados de trabalho.

Atualmente, tem-se demandado dos trabalhadores

não apenas conhecimentos formais e explícitos objetivados pelo diploma, mas também amplas habilidades cognitivas e comportamentais, tais como iniciativa, responsabilidade, autonomia, criatividade, cooperação, liderança, flexibilidade etc., para lidar com tarefas cada vez mais abstratas e complexas. Em uma palavra, as referidas mudanças estariam colocando em xeque o posto de trabalho e o trabalhador especializado e exigindo um trabalhador polivalente. A ênfase na “polivalência”, entendida como um conjunto de capacidades que possam enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do “novo” modo de produzir, significa a passagem do conceito de “qualificação” para o de “competência”. A competência pode ser definida como a tradução dessas capacidades numa tomada de iniciativa e num assumir de responsabilidades por parte do trabalhador perante os eventos produtivos – situações surpreendentes que ocorrem na produção. (TARTUCE, 2004, p. 360)

Para melhor compreendermos essas novas exigências Kober (2004) apresenta-nos uma outra análise da sociologia das profissões, que fundamenta-se na teoria das competências. A autora combina cinco elementos para construir o modelo das competências:

- 1) normas e recrutamento que privilegiam o “nível de diploma”;
- 2) valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira;
- 3) novos critérios de avaliação, que privilegiam as qualidades pessoais e relacionais como responsabilidade, autonomia, capacidade de trabalhar etc;
- 4) instigação à formação contínua, o aprender sempre;
- 5) desvalorização dos antigos sistemas de classificação fundados nos níveis de qualificação e originados nas negociações coletivas. Privilegiando as negociações individuais de salários e benefícios.

Este modelo tem contribuído para aprofundar as mudanças na construção das identidades profissionais, o que dificulta a identificação do indivíduo com a profissão. O modelo das competências está centrado no indivíduo e não em seu trabalho. A lógica da competência flexibiliza a organização do trabalho. A trajetória profissional não vai mais se apoiar na sua formação educacional, mas na avaliação feita pela empresa das suas qualidades pessoais e interpessoais.

Seguindo esta lógica, cada um se torna responsável pelo seu próprio destino, tanto na construção de oportunidades e auto-desenvolvimento, como na responsabilidade pelo seu próprio fracasso ou exclusão, por não conseguir administrar a sua carreira. Esta nova organização baseia-se no trabalhador flexível, que desenvolve sempre novas competências e passa a atuar em áreas de diferentes expertises. O trabalhador troca de campo de atuação diversas vezes ao longo de sua vida profissional, e isso distancia o indivíduo da sua identidade profissional original, esta teoria caracteriza um confronto com a profissionalização.

A autora coloca que não há um enfraquecimento do princípio administrativo, sob a lógica do modelo das competências, ao contrário de Freidson, para ela ocorre uma reformulação que tende a manter o controle do trabalho e das carreiras cada vez mais nas mãos da administração. Assim, a administração não ganha apenas poder, mas ganha em submissão, e na conseqüente perda de autonomia profissional.

No modelo das competências é preciso que os indivíduos estudem cada vez mais, porém o diploma superior perde seu valor, mesmo sendo exigido, não se deve a complexidade do trabalho e necessidade de conhecimentos científicos e abstratos, mas a expectativa de que indivíduos que tenham passado por universidades tenham o seu modo de ser adequado às novas necessidades do mundo do trabalho. Kober (2004) retrata novas características de um profissional, que agora não deve saber muito sobre um só assunto, mas um pouco de tudo.

A leitura atual do fenômeno profissional tende a ser feita de uma forma mais ampla, sem esquecer os contextos onde se insere. A ênfase deve ser colocada nos processos de (re)configuração das ocupações em geral, incluindo as profissões, em termos de organização, de estruturação interna, de relações de poder com o Estado, os clientes e outros agentes sociais bem como das articulações das ocupações com as transformações sociais mais amplas.

Pautando-se nos autores citados anteriormente, entendemos que a profissão não é algo que evolua de forma gradativa e que sua constituição está diretamente vinculada ao momento histórico, político e econômico que se transformou e a transforma.

1.2 – A profissão docente: concepção e desenvolvimento histórico

1.2.1 – A escola e a profissão docente

Ao iniciar nosso trabalho sobre a história profissional dos professores pioneiros, consideramos necessário destacar alguns pontos referentes ao contexto no qual se insere a atividade docente. Para isso, iniciaremos a discussão abordando a escola e a profissão docente. Pois, não há como pensar a profissão docente sem contextualizar seu espaço de trabalho, a escola.

Enguita (1989) traz uma longa descrição e uma profunda análise da sociedade industrial que se reflete na constituição da escola. Essa sociedade tem o tempo como um desafio, em que o ritmo de trabalho é imposto pelo maquinário e por isso o sujeito é visto como um apêndice desse mesmo maquinário. O trabalho deixa de ter como motivação a subsistência para ter uma visão degradada: o trabalhador assalariado se submete aos ditames da acumulação de capital.

Essa transformação na forma de ver o trabalho e o trabalhador acarretou diversas mudanças, dentre elas, o fim da independência dos indivíduos, que se deu pela fragmentação de seu trabalho, tornando-o apenas mais uma parte da produção, desconhecendo o todo da elaboração do produto pela influência do mercado. Essas mudanças foram decorrentes de

um processo prolongado, inacabado e irregular de luta de classe, concorrência econômica e enfrentamento políticos”. Ainda segundo o autor, esse processo implicou a privação dos camponeses de qualquer outra possibilidade de subsistência, nos conflitos de resistência, em uma revolução cultural que “cedeu lugar ao fetichismo da maquinaria”, em uma política de repressão contra aqueles que se negavam a aceitar o novo quadro social que estava sendo imposto e, por último, a necessidade da criação de mecanismos que assegurassem que cada novo indivíduo fosse inserido nas novas relações que estavam se estabelecendo, sem que isso acarretasse novos conflitos. Ou seja, antes que os sujeitos se tornassem aptos ao trabalho, seria necessário que eles fizessem parte da lógica vigente. (Idem, Ibidem p.26)

A instituição escolar organizou-se para atender as exigências deste mercado, responsável por tornar a criança parte dessa lógica capitalista, sem que elas tomassem consciência da transformação em curso e conseqüentemente, tornando essa realidade, aparentemente natural.

As mudanças sociais e a preocupação com uma forma de manter o poder da burguesia e de reduzir o poder exercido pela Igreja fizeram com que os pensadores do Iluminismo

pregassem uma educação para o povo, ou seja, uma educação capaz de tornar a população participante. Conseqüentemente, durante a Revolução Industrial, a participação do povo não seria questionada e ainda seria importante para a sustentação do novo processo de produção. Como as indústrias procuravam trabalhadores disciplinados, pontuais e eficazes, a escola passa a ser o instrumento para se alcançar esse objetivo.

Sabemos que a escola é uma instituição anterior à teoria capitalista e passou por diversas transformações que não tinham como intenção atender a esse sistema econômico. Porém, com a conseqüente industrialização, a escola sofreu transformações a fim de atender às exigências por ele colocadas.

(...) a instituição e os processos escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (ENGUIITA, 1989, p.30 e 31).

A realização do trabalho docente se concretiza na escola, dessa forma as relações que o docente estabelece no espaço escolar, na sala de aula, são as mais marcantes da profissão, a relação com o aluno.

1.2.2 – O processo histórico da profissão docente

A história dos docentes enquanto grupo social e sob a perspectiva da profissionalização docente, segundo Nóvoa (1999), trata-se de uma problemática contemporânea do estabelecimento de um do sistema escolar estatizado. Entretanto a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola, pois desde o século XVI, vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagraram cada vez mais tempo a atividade docente.

A questão da história da profissionalização do trabalho docente no Brasil, segundo Lüdke & Boing (2004), é semelhante à da história portuguesa. Assim como em Portugal, nosso percurso também se inicia com o modelo do professor religioso e, mesmo no caso dos professores leigos, cuja atividade era considerada um sacerdócio e não um trabalho profissional.

O Estado toma sob sua responsabilidade a instituição escolar, a educação funciona como aval ideológico de uma ordem sócio-econômica baseada na propriedade privada dos meios de produção e sobre a economia de mercado. O rígido controle estatal sobre os

processos educativos, isto é, dos processos de reprodução e de produção da forma pela qual os homens concebem o mundo.

Mantiveram-se paralelamente as formas e os modelos escolares que foram elaborados pela Igreja e a esses junta-se a constituição de um corpo de docentes, recrutados e vigiados por representações originárias do poder estatal.

O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do estado), para isso não houveram significativas modificações nas normas e valores que caracterizavam a profissão; o modelo de docente ainda estava muito próximo do padre. (NÓVOA, 1999,p. 17).

No Brasil, para que ocorresse a substituição do modelo vocacional por um modelo de profissionalização docente, houve um movimento de mão dupla: a estatização das instituições escolares, colaborando de forma positiva para esse desenvolvimento e para o rompimento da relação vocacional e, concomitantemente a ela, o processo de “funcionarização” e a imposição de instituições mediadoras de regulamentação docente, como as inspetorias de ensino.

Nóvoa (1999) afirma que de início a profissão docente não pode se desenvolver senão de forma subsidiária e não especializada, religiosos ou leigos, os indivíduos que se dedicavam ao ensino o faziam como ocupação secundária ou acessória. Sob a ação das congregações religiosas como os jesuítas e os oratorianos, tornam-se congregações docentes e realizam a definição de um corpo de saberes e práticas e de um conjunto de normas e de valores próprios da atividade docente:

- a elaboração de um corpo de saberes e práticas trata-se mais de um saber técnico que de um conhecimento fundamental, na medida em que ele se organiza em torno de princípios e de técnicas de ensino e não ao redor de conteúdos das matérias ensinadas. Além disso, não se pode esquecer que o trabalho de elaboração deste corpo de saberes e práticas próprio dos docentes foi com frequência realizado de forma exógena, a partir do exterior do mundo dos docentes.
- a elaboração de um conjunto de normas e de valores que é influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas, entretanto mesmo quando se passa da missão religiosa de educar os jovens à prática de um ofício e da vocação sustentada por um apelo a uma profissão, as motivações originais não desaparecem, são parcialmente substituídas por valores e crenças alternativas.

Diferente de outros grupos profissionais, os docentes não criaram um código de ética ou um conjunto de regras. O que pode ser explicado por duas razões, primeiro, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela Igreja depois pelo Estado; segundo estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto externas.

Nóvoa afirma que

durante muito tempo acreditou-se que a gênese da profissão docente tinha coincido com a emergência dos sistemas de ensino de Estado, porém no início do século XVIII havia uma série de grupos que faziam do ensino sua ocupação principal, exercendo-a muitas vezes em tempo integral. Tratavam-se de grupos diversificados, cujo único ponto comum é que sofrem uma influência religiosa. (Idem, 1991 p.120)

A intervenção estatal vai provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: no início o que constitui estes docentes em corpo profissional é o controle do Estado, e não uma concepção corporativa do ofício. A profissão docente é muito ligada às finalidades e aos objetivos; ela é fortemente carregada de intencionalidade política.

O modelo ideal de docente situa-se a meio caminho entre o funcionário e o profissional liberal, esta é uma das razões que explica porque o modelo das profissões liberais continua, de maneira implícita ou explícita, um ponto de referência para os membros do corpo docente, embora nunca tenha servido de base para a sua organização.

Profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. (Idem, Ibidem, p. 123)

Promover o valor da educação na cabeça das pessoas, é uma palavra de ordem que eles respeitaram, seguros que estavam de que, ao fazê-lo, eles criavam as condições para a valorização de suas funções sociais e, portanto, para a melhoria de seu estatuto social-econômico.

No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado de mobilidade social, os docentes são vistos como indivíduos influentes, pois, eles detêm a possibilidade de ascensão social.

Funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, eles personificaram as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas da população. Agentes culturais, eles são inevitavelmente agentes políticos. (Idem, Ibidem, p. 123).

Dois argumentos são sistematicamente produzidos pelos docentes em apoio de suas reivindicações sócio-profissionais: a posse de um conjunto de conhecimentos especializados e a realização de um trabalho de mais alta importância social.

Essa etapa primordial do processo de profissionalização da atividade docente é resultante de uma ação dos docentes e do Estado: os primeiros vêm nisso um meio de melhorar seu estatuto, o segundo descobre aí um potente instrumento de controle. A institucionalização de procedimentos de formação, através da criação de escolas normais, permitiu, de um lado, o desenvolvimento da profissionalização docente e a melhoria da posição social de seus membros e, de outro, o estabelecimento de um controle estatal mais estrito sobre o corpo docente.

Assim como outros grupos profissionais, os docentes, no início de sua profissão, se utilizam freqüentemente de referências adquiridas no momento em que eram alunos. Num certo sentido, pode-se dizer que boa parte da profissionalização do professor não ocorre durante sua formação inicial, mas em serviço.

Normalmente saídos de meios sociais desfavorecidos, os professores sentem-se, por seu saber, superiores aos aldeões, entretanto, a baixa remuneração que percebem impede-lhes a adoção de um modo de vida típico da burguesia. Nem burguês, nem notável, nem camponês, nem intelectual, nem artesão, o professor tem enormes dificuldades para se inserir socialmente. Obrigados a respeitar as normas morais da burguesia os docentes são rejeitados por essa classe (à qual geralmente não pertencem por nascimento), enquanto que estão praticamente impedidos de freqüentar as classes populares. Este isolamento sociológico dos professores lembra o dos párocos e reforça a solidariedade no interior do corpo docente, assim como a emergência de uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991, p. 128)

Embora se reconheça a importância social do trabalho dos professores, o lugar que se lhes atribui no seio da sociedade é sobretudo ambíguo: mais próximo dos médicos e dos advogados, em virtude das características das suas funções; ao lado dos operários assalariados em razão da sua renda.

No século XIX, o movimento de laicização do ensino e da escolarização acentua-se sob a pressão de uma demanda social cada vez mais forte: “a instrução tem sido vista como sinónimo de superioridade social, enquanto ela não é senão o seu corolário. Para o Estado e para as classes dirigentes, quanto mais a escola se difunde, mais o jogo político se torna importante, controlar os docentes significa assegurar-se de que a escola funcionará como um fator de integração política e social. A Escola dispõe de um poder que não é concedido senão a outras duas instituições, a Igreja e o Exército: o de formar quase completamente seus agentes, isto é, ao mesmo tempo, de os seleccionar de acordo com suas regras próprias e de lhes inculcar seus princípios de hierarquização.

Segundo Nóvoa (1999), as mudanças sociológicas do corpo docente produzidas ao longo do século XIX criaram as condições para o nascimento das primeiras associações profissionais na Europa. A emergência deste ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional. A prática das associações de docentes se caracteriza quase sempre por um comportamento um tanto híbrido, organizado em torno de duas dimensões: a defesa dos interesses corporativos de seus membros e a defesa do ensino enquanto serviço público e função de utilidade social. A partir daí, são inúmeras as demandas: condições de entrada mais exigentes, formação mais longa e mais reconhecida academicamente, tratamentos mais elevados, sistema de seguridade social eficaz, etc., participação em todas as decisões concernentes à atividade docente, autonomia nas questões escolares, liberdade com relação às escolhas pedagógicas. Vias de promoção económica e profissional bem estabelecidas, acesso às funções inspetorias e ao ensino nas escolas normais.

Às análises realizadas sobre a profissão docente permitem distinguir quatro categorias de professores, de acordo com a imagem da profissão docente à qual aderem e que veiculam:

- 1) Os docentes que esposam as visões dos controladores sociais: assumem seu estatuto de funcionários públicos e produzem um discurso de adesão ao Estado e as posições das classes políticas dirigentes. Pode-se dizer que eles são os militantes dos valores oficiais.

- 2) Os docentes inovadores e críticos: tentam contrariar o discurso oficial através da adoção de uma postura autônoma e de uma ética independente com a relação ao Estado. Ele é composto de docentes que defendem a sindicalização e cujo objetivo é o de construir uma identidade de atores, por meio de um trabalho de diferenciação; recusa do papel de servidores do Estado, recusa da ideologia dominante. Pode-se dizer que eles são militantes políticos ou sociais.
- 3) O pedagogistas: procuram definir sua identidade profissional em torno do ato educativo e de suas originalidades. Seu objetivo é a reconstrução de uma identidade de atores/ praticantes do ensino, o que implica uma inserção da profissão docente em seu âmbito natural, isto é, a ação pedagógica. É possível designá-los como os militantes pedagógicos.
- 4) Os docentes sem opção deliberada: este grupo se situa no mesmo nível que os outros, pois é largamente majoritário e reúne a massa dos docentes, não possui um discurso próprio e assim, quando quer dizer alguma coisa é obrigado a tomar emprestado a um dos três outros. Este grupo representa uma importante força de inércia e sua atitude frente à profissão é às vezes difícil de avaliar. Assim sendo, é possível designá-los como os militantes da indiferença ativa. (Idem, ibidem p. 20).

O processo histórico da profissão docente apresenta características peculiares e inerentes à sua função, que configuram, a chamada profissionalidade. Segundo Sacristán (1995) “Entende-se por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.(p. 65).

Ao definir a profissionalidade do professor, o citado autor afirma que não se trata de um conceito simples, pois está em constante elaboração, devendo ser analisada em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. A atividade do docente é uma prática social e, por isso, reflete a cultura e contexto social dos sujeitos envolvidos no processo educacional. “O ensino é uma prática social, pois a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida” (Idem, ibidem, p. 65).

Reportando-nos ao trabalho desenvolvido por Popkewitz (1997), que analisa o significado da palavra profissão dentro do contexto educacional, Sacristán (1995) corrobora com o autor na afirmação de que a profissão é uma palavra de construção social e, sendo assim, o conceito muda de acordo com as condições em que as pessoas a utilizam.

Segundo Popkewitz (1997), a autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remunerações usufruídas e, ainda, uma nobre ética do trabalho são características que servem para definir uma profissão. Contudo, essa idealização de um modelo de profissão tem uma frágil base de sustentação, “(...) na medida em que ignora as lutas políticas, os confrontos e os compromissos que estão envolvidos na formação das profissões” (Idem, ibidem, p.39). Esse mesmo autor afirma que essas características, associadas a determinadas atividades, são mitos que legitimam o poder instituído e a autoridade. Exemplifica essa questão ao citar o poder do sistema jurídico e a autoridade centrada nos médicos na sociedade americana.

Em relação aos professores, o autor concorda com a seguinte retórica oficial disseminada nos Estados Unidos da América – EUA: os professores deveriam realizar suas atividades com autonomia, integridade e responsabilidade, visto que a afirmativa pode ser importante no quadro de reestruturação do sistema educativo. É necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implantação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores. (Idem, ibidem, p. 40). No entanto, consoante o autor, as reformas educacionais realizadas nos Estados Unidos da América – EUA – até os dias atuais têm reduzido a responsabilidade dos professores, pois, uma vez mais, formas de controle hierárquicos foram implementadas.

Constatamos que a mesma situação vem ocorrendo no Brasil. Algumas categorias profissionais legitimam o poder nas instituições e na sociedade, enquanto outras não possuem um estatuto próprio e sofrem o desprestígio que isso acarreta. No caso da profissão docente, no nosso país, existem indicadores de que a mesma não tem a autonomia que é peculiar a cada profissão. Conforme Sacristán (1995) e Popkewitz (1997), a profissão é social e historicamente construída e a falta de autonomia resulta das implicações sociais e históricas constituídas em torno da carreira docente.

O termo profissão não possui um conceito único, mesmo com toda a trajetória teórico-conceitual da sociologia das profissões. Ao referir-se a uma profissão tem-se como referencial as profissões de status ou as chamadas profissões tradicionais. Quando se pensa em profissão, tem-se em mente uma série de características e quem se adequa a elas.

A análise sócio-histórica da categoria docente sob a perspectiva da profissionalização docente é uma temática contemporânea. Para muitos estudiosos a profissionalização nasce juntamente à estatização do sistema de ensino. Porém, Nóvoa (1991) afirma que a gênese da

profissionalização docente é anterior a estatização da escola, pois desde o século XVI vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagram cada vez mais tempo e energia dedicado à atividade docente. A profissão docente não pode em seu início se desenvolver senão de forma subsidiária e não especializada, religiosos ou leigos, os indivíduos que se consagravam ao ensino, o faziam como ocupação secundária, sob a ação das congregações religiosas, que tornaram-se congregações docentes. (Idem, *ibidem*, p. 118-119).

Na análise do processo histórico de profissionalização do professor em Portugal, Nóvoa (1995) apresenta uma série de fatos que elucidam o lugar que o professor alcançou hoje. A gênese da profissão docente, segundo esse autor, tem lugar no seio de congregações religiosas jesuítas e oratorianos, verdadeiras congregações docentes, que dominaram o conhecimento nos séculos XVII e XVIII. No processo de estatização do ensino, com a substituição de professores religiosos por leigos, o modelo do docente leigo continuou próximo ao do religioso, portanto, houve um enquadramento estatal que instituiu os professores como corpo profissional.

O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizam as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo de docente continua muito próximo daquele do padre. (NÓVOA 1991, p. 119).

O fim do século XVIII representa um importante período na história da educação e, portanto, da profissão docente. A escola funcionava como instrumento de persuasão ideológica à ordem sócio-econômica. Dessa forma, tendo um controle dos processos educativos, ou seja, dos processos de reprodução e produção da forma pela qual os homens concebiam e interpretavam o mundo. Foi nessa época que surgiram as primeiras preocupações com a profissão do professor, dentre elas a proibição de lecionar sem licença ou autorização do Estado. Essa autorização constituiu um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente e foi um fator primordial no processo de profissionalização, pois começava, assim, a delinear a carreira do professor e suas funções.

Naquele momento, a escola se impunha como instrumento privilegiado de estratificação social. Os professores passaram a ocupar uma posição estratégica no percurso de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população, ao assumirem o papel de agentes culturais e políticos. Imbuídos da

responsabilidade de promover o valor da educação, criaram condições para a valorização das suas funções.

No século XIX, a expansão escolar acentuou-se sob a pressão da procura social a instrução era sinónimo de superioridade social. Reivindicações sócioprofissionais docentes foram realizadas, especificamente a institucionalização de uma formação específica, especializada e longa. Deu-se a criação de instituições de formação com o surgimento da Escola Normal, que contribuiu para a profissionalização dos professores, abrindo espaços para a elaboração dos conhecimentos pedagógicos. Nóvoa (1995) entende que nesse período deu-se a produção de uma cultura da profissão docente:

Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (Idem, *ibidem*, p.18).

Os professores, diferentemente de outros grupos profissionais que conclamam a profissionalização, não elaboraram de maneira formal, um conjunto de regras da profissão docente. Nóvoa (1991) justifica essa ausência por duas razões, sendo a primeira delas, o comportamento ético que lhes foi ditado do exterior, em princípio pela Igreja, depois pelo Estado; e, a segunda, pelo fato dessas instituições exercerem, uma após a outra, respectivamente, o papel de mediadoras da profissão docente, tanto nas relações internas quanto externas.

A inserção da mulher na profissão docente, a feminização do corpo docente contribuiu para uma desvalorização relativa da profissão.

A atividade docente é um dos primeiros domínios em que as mulheres obtiveram os mesmos privilégios económicos dos homens, o que de um ponto de vista sociológico é significativo, porém coloca obstáculos às ações dos docentes com vistas à melhoria de seu status económico e social, pois o salário da mulher era visto como uma espécie de renda complementar e não a renda principal da família porque a situação que as mulheres ocupam na hierarquia social é mais determinada pela posição de seus maridos que por sua própria atividade profissional. (Idem, *Ibidem*, p.18)

Cabe destacar que a falta de identidade profissional acentuou-se com a feminização do professorado, mormente na virada do século, criando-se um dilema entre as imagens

masculinas e femininas da profissão. A partir de então, a questão de gênero passa a se constituir elemento fundamental na definição da profissão docente.

Yannoulas (1993) chama-nos a atenção para o fato de que dois significados de feminização têm sido empregados para fazer referência à presença das mulheres em algumas profissões. O primeiro remete ao quantitativo, ao aumento do número relativo de indivíduos do sexo feminino na composição da mão-de-obra em um determinado tipo de ocupação; o segundo diz respeito ao aspecto qualitativo, alude às transformações de significado e valor social de um determinado tipo de ocupação, originadas a partir da feminização e vinculadas à identidade feminina. A autora propõe, por causa disso, o uso de termos distintos para cada um dos significados, respectivamente: feminilização e feminização.

Isto chama a nossa atenção para que possamos admitir que é importante evidenciar nos estudos da profissão docente, o fato de termos uma maioria de mulheres como professoras, o que significa que em qualquer processo de trabalho, seja exercido por homens ou por mulheres, o gênero faz diferença. E que a incorporação dessa perspectiva não pode ser apenas um aditivo a nossas análises.

Segundo Carvalho (1996) A feminização tem efeitos múltiplos sobre a educação escolar, entre eles, sobre as formas de organização do trabalho docente. Ela torna necessário compreender o trabalho das educadoras na escola tendo como referência o trabalho doméstico, mais do que o trabalho industrial, ou em outros setores de serviços já que o trabalho doméstico é tido como definidor das atividades ditas femininas e tem presença inexorável na vida da maioria das mulheres. (p.78).

Portanto, para a construção da identidade profissional docente, não podemos negligenciar a perspectiva de gênero, pois são professoras, mulheres que compõem grande parte dos profissionais que exercem essa profissão. Nóvoa (1997) explicita que “(...) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p. 34).

A construção da identidade docente é uma das condições para a profissionalização. Para Nias apud Nóvoa (1995) “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, pois encontra-se no cerne do processo identitário da profissão docente. Esse processo caracteriza a maneira de como cada um sente e se diz professor, pois esse continua a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor (Nóvoa, 1995, p. 15, grifos do autor). Torna-se relevante desvelar como é que cada um se torna professor, porque, de que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida

profissional do professor. A identidade é, portanto, um processo complexo dinâmico, em que se entrelaçam as maneiras de ser e as maneiras de agir, ou de estar na profissão, como afirma Nóvoa (1992).

A profissão docente passou a ser exercida com a adesão coletiva do corpo de professores a um conjunto de normas e valores. No início do século XX, houve uma crença generalizada nas possibilidades que a escola tinha a oferecer. Essa foi uma época de glória do modelo escolar, o período de ouro da profissão docente, com a criação das associações de classe com o fortalecimento da Escola Normal.

Nas últimas décadas do século XX, os professores têm passado por momentos difíceis. Segundo Nóvoa (1995), nos anos 1960 os professores foram ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa. O período relativo aos anos de 1970 constituiu-se uma fase em que foram acusados de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais. A década de 1980 foi marcada pela multiplicação das instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. (Idem, *ibidem*, p. 15).

O referido autor ressalta que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores, estes foram recolocados no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação.

Na atualidade a questão da profissionalização docente vem sendo amplamente discutida. Enguita (1991) estabelece cinco características da profissão docente mediante comparação com características dadas à profissão amplamente considerada, conforme se encontra explicitado no quadro a seguir:

Quadro 01. Características comparadas do conceito de profissão amplamente considerada e de profissão docente

Competência

- **Profissão amplamente considerada:** o profissional supõe-se tecnicamente competente em um campo do conhecimento do qual estão excluídos os que não o são. Sua competência deve ser o produto de uma formação específica, geralmente universitária.
- **Profissão Docente:** o professor primário, atual professor das séries iniciais da educação básica tem uma competência oficialmente reconhecida, mas devido a uma formação curta, de menor prestígio, possui uma competência reconhecida como técnico em seu campo, mas não como docente. Seu saber não tem nada de sagrado e a educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com capacidade para opinar, seu trabalho pode ser e é julgado por pessoas alheias ao grupo profissional.

Vocação

- **Profissão amplamente considerada:** o termo profissão evoca o aspecto religioso do tema, invocando as idéias de fé e chamada. O profissional não trabalha de maneira venal, mas como serviço a seus semelhantes; está é a justificativa teórica da proibição da competição. A profissão caracteriza-se por sua vocação de serviço à humanidade.
- **Profissão Docente:** ainda que no termo professor ressoe a idéia de vocação para uma parte dos docentes, no termo maestro² ressoa a idéia de trabalhador qualificado. Tradicionalmente reconhecia-se um componente vocacional na prática da docência, mas o retorno ao individualismo consumista associado à política e ideologia do capitalismo parece estar terminando com isso. O graduado em um curso universitário que se dedica ao ensino se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu algo melhor.

Licença

- **Profissão amplamente considerada:** os profissionais têm demarcado um campo exclusivo, geralmente reconhecido e protegido pelo Estado; isto os defende da intrusão e, portanto, da competição.
- **Profissão Docente:** o docente tem um campo demarcado, mas só parcialmente. A lei não permite a outras pessoas avaliar e certificar os conhecimentos dos alunos, mas tampouco outorga aos professores dos diferentes níveis; há plena liberdade para o ensino informal.

Independência

- **Profissão amplamente considerada:** os profissionais são duplamente autônomos no exercício de sua profissão frente às organizações e frente aos clientes.
- **Profissão Docente:** os docentes apenas parcialmente são autônomos, tanto frente às organizações como frente ao seu público.

Auto-regulação

- **Profissão amplamente considerada:** com base na solidariedade e na identidade do grupo, a profissão regula por si mesma a atuação, através de seu próprio código de ética e deontológico
- **Profissão Docente:** a categoria de docentes carece de um código ético ou deontológico e de mecanismos próprios para julgar a seus membros ou resolver conflitos internos. Não controlam a formação de seus membros futuros. Intervêm no controle final dos mecanismos de acesso, mas somente sob a tutela da burocracia pública ou dos empregadores privados.

² Professor primário, significado original da palavra em castelhano.

A profissão docente tenta se fixar com base nos valores sociais, na trama dos diversos papéis, porém sabe-se que esse avanço é lento. Outras áreas, como exemplo a área da saúde, tem maior reconhecimento social, salarial e autonomia. A história da profissão docente não se escreve isolada dos processos culturais, econômicos e políticos, nem dos interesses da classe dominante, que influem diretamente fazendo avançar ou retroceder a consolidação da profissionalização docente.

Os docentes têm perdido gradativamente a capacidade de decidir quais são os objetivos e quais serão os resultados de seu trabalho, pois já lhe chegam previamente estabelecidos em forma de disciplinas, horários, programas, normas e avaliações o que deve ser feito e, algumas vezes, até mesmo como fazê-lo. A falta de controle sobre o próprio trabalho pode significar a separação entre a concepção e a execução; “o resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento é o de consumidores, não de criadores” (CONTRERAS. 2002, p. 63).

A reivindicação de autonomia não é apenas uma exigência das associações de classes, mas também,

(...) pelo próprio bem da educação. Os processos de racionalização do trabalho do professor, a separação da concepção e da execução não significam apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mas este processo de dependência externa se produz necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas. (Idem, Ibidem, p. 194).

Os professores enquanto profissionais reflexivos, sujeitos intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a reinvenção da escola democrática.

Mas, conforme afirma Nóvoa (1995), a profissão docente continua se desenvolvendo, muitas vezes segundo processos contraditórios, o que significa que existem avanços e retrocessos, perdas e ganhos, ao longo da história da profissão docente (p.21).

A centralidade colocada nos professores se traduz na valorização do seu pensar, de seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, os definem, os interpretam. Daí a necessidade de se desenvolver pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da

identidade profissional docente, de sua profissionalidade, e o desenvolvimento da profissionalização – a história profissional docente.

Ao se pensar a produção histórica da profissão docente, podemos dizer que as necessidades e as exigências que se colocam aos professores não são sempre as mesmas. No Brasil, grandes alterações ocorreram no campo sócio-político e pedagógico. Diante de tantas mudanças, lançamos nesta pesquisa indagações referidas à profissão docente nos primórdios de Brasília: como eram as condições de trabalho, tanto da estrutura física, quanto da organização da escola? Como se desenvolvia a prática pedagógica dos primeiros professores que vieram para a Nova Capital? O que os motivou a vir?

2 – Contextualizando o momento histórico

Deste Planalto Central, desta solidão que em breve se transformará em cérebro das mais altas decisões nacionais, lanço os olhos mais uma vez sobre o amanhã do meu País e antevejo esta alvorada, com uma fé inquebrantável e uma confiança sem limites no seu grande destino. (JK *apud* SILVA, 1985,p. 131)

Brasília teve existência oficial a partir de 21 de abril de 1960. Transcorridos quase 50 anos, memória e esquecimento se alternam na reconstituição da história da educação pública do Distrito Federal.

De acordo com Ferreira e Penna (1996), Brasília surge durante o processo de modernização do pós-guerra que, ao alimentar o capitalismo do centro, impulsionou a expansão por novas regiões.

O fundador da cidade, Juscelino Kubitschek, assim a define:

(...) unidade, eficiência administrativa, descentralização, aproximação das fronteiras continentais, desenvolvimento econômico e social do interior e exploração das vastas, desertas e férteis áreas de Goiás e Mato Grosso, onde amadurece o futuro da nacionalidade”. (apud CIDADE, 2003, p. 164).

Considerada o grande símbolo da ideologia desenvolvimentista, Brasília constituiu-se meta nas grandes realizações do governo JK. O Programa de Metas tinha como objetivo aumentar e gerar novos investimentos em atividades de produção, por meio do processo de acumulação capitalista. Segundo os discursos da campanha de Juscelino, esse processo levaria a uma vida melhor para todos, porque garantiria emprego e renda. (BENEVIDES,1976).

Chaves (2006) afirma que

O desenvolvimentismo é um tipo de pensamento que, pela utilização de uma razão de ordem prática, é elaborado em função de uma situação concreta que, segundo seus formuladores, necessita ser modificada. Nasce com o objetivo de pôr fim à situação de dependência econômica em que vive o continente latino-americano. Para os seus ideólogos, a consciência ingênua que dominava os países da região reforçava sua estagnação social e econômica, a qual só seria superada mediante a constituição de uma consciência crítica de âmbito nacional. (p.712).

O padrão de desenvolvimento envolvia produção de massa e padronização da produção, tendo como estratégia a industrialização. Ao Estado caberia garantir as condições de demanda, a infra-estrutura necessária à produção e à regulação social.

Segundo Lewin em seu primeiro dia de governo em 1º de fevereiro do ano de 1956, JK criou

O Conselho de Desenvolvimento, primeiro órgão de planejamento global da economia, diretamente subordinado a ele. Os ministros de Estado compunham o Conselho, mas no início, o ministro da Educação ficou de fora, sendo incorporado em 1958. Da atuação do Conselho decorreu a elaboração do plano de metas. (apud Paiva e Paixão, 2002, p. 165.).

Benevides (1976) apresenta essas metas que, segundo a sua análise, basearam-se principalmente nos estudos realizados pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos e pelo CEPAL/BNDE³. O Programa incorporava 31 metas, divididas em seis grupos: energia; transporte; alimentação; indústrias de base; educação; a construção de Brasília, a meta síntese.

Este plano de metas tinha como pressuposto o fato de que o desenvolvimento econômico depende do nível de industrialização, “que deve se assentar nas modernizações tecnológicas e administrativas, na diversificação produtiva e na elevação da produtividade do trabalho” (PAIVA E PAIXÃO, 2002, p. 166).

Com JK na presidência o projeto capitalista nacionalista evoluiu para um projeto capitalista dependente. O processo de industrialização no Brasil, pautou-se sob o financiamento do capital internacional, o que apresentava-se como solução alternativa de desenvolvimento econômico. Para tanto, foi necessário reformular o papel do Estado para dar curso às ideias desenvolvimentistas do governo respaldadas em seu Plano de Metas. Sem dúvida, a partir desse contexto, passa-se a admitir a ideia de planejamento.

Barbosa (2006) cita que o governo de JK procurava

difundir a crença no projeto desenvolvimentista do seu governo entre todas as classes sociais, sem considerar as contradições profundas que as envolviam. O bem-estar geral da população brasileira, como já assinalamos, seria a consequência natural do desenvolvimento, dos detentores dos meios

³ Essas instituições, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) e o BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico), foram criadas, respectivamente, em 1951 e em 1952, ainda no governo Vargas. Haffner (2002) destaca o pensamento da época segundo o qual, para realizar o desenvolvimento, era necessário unir a cooperação técnica interna e externa; estes projetos que tiveram início no período Vargas ressaltam-se sua continuidade no Governo Juscelino Kubitschek. Para um aprofundamento do assunto ver Haffner. A CEPAL e a industrialização brasileira (1950-1961). EDIPUCRS, 2002.

de produção aos trabalhadores. O futuro grandioso que aguardava o Brasil dependia do esforço imediato dos seus filhos, da sua capacidade de suportar e vencer as dificuldades daquele momento com muita dedicação ao trabalho. Assim, quando a prosperidade fosse atingida, os seus frutos beneficiariam a todos. (p.33).

No que diz respeito a educação, acreditava-se que funcionaria como instrumento de desenvolvimento social. Para Prebisch (1964), a educação funcionava como um elemento do processo de desenvolvimento, não se limitando ao campo da economia, mas alcançava toda a sociedade. Seguindo essa premissa, podemos dizer que a política redistributiva da renda, deveria começar pelo investimento social nos recursos humanos e pela oportunidade de acesso a educação.

Em 19 de setembro de 1956, sob égide Lei nº 2.874, que versa sobre a delimitação do Distrito Federal e sobre a constituição da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP). Dentre as múltiplas atribuições da NOVACAP a organização de um sistema educacional foi uma delas; para tanto, desde início da construção de Brasília foi criado o Departamento de Educação e Difusão Cultural.

Como nos mostra Cardoso (1977) o papel da educação no processo de desenvolvimento do governo JK teve um caráter instrumental intimamente relacionado às necessidades de formação de mão-de-obra exigidas pelo processo de industrialização.

No início, segundo Silva (1985), eram poucas crianças, pois os operários vinham sós para o canteiro de obras. Somente em 1957 começaram a chegar às primeiras famílias o que demandou a composição do corpo docente em caráter de urgência. As primeiras professoras foram selecionadas, inicialmente, entre esposas e filhas de funcionários portadoras de diploma de normalista expedido por escola oficial. Também foram selecionadas algumas professoras de Goiânia devido à proximidade com a nova Capital, professoras essas que tivessem boa qualificação e experiência anterior. Entre os professores contratados pela NOVACAP, havia também os que vieram de outros Estados, como Minas Gerais, o que contribuiu para agregar diferentes influências didático-pedagógicas.

Apesar do Plano Urbanístico de Lúcio Costa indicar a localização de prédios escolares, a administração não havia se preparado para lidar com tal demanda. As primeiras aulas que surgiram no Planalto Central foram ministradas sob árvores do cerrado e em barracões. (Pereira, 2008). A improvisação era uma constante e as iniciativas no campo educacional partiam tanto do poder público, como da comunidade.

Um dos fatores que motivaram a necessidade de se estabelecer, minimamente um sistema de ensino segundo Plínio Cantanhede⁴, adveio da transferência dos funcionários públicos para a Nova Capital, pois

os operários que vieram construir Brasília tinham exigências relativamente pequenas quanto à educação. Grande número deles de analfabetos o que se verificou quando do enquadramento dos trabalhadores da NOVACAP. A grande maioria não tinha aspirações maiores de educação para si ou para seus familiares. (...). Já os funcionários transferidos exigiam educação de melhor qualidade para seus filhos. Não lhes era suficiente a alfabetização e o curso primário. Era-lhes necessário o ensino médio e de boa qualidade. (apud GDF 2001, p. 67).

Não obstante Cantanhede aponta a procura dos operários por cursos noturnos, que atendessem a demanda pelo acesso à leitura e escrita e por conhecimentos equivalentes ao curso primário. Uma necessidade constituída pela vivência em um espaço urbano e pela busca de melhor colocação profissional.

De fato, a reivindicação pela escola formal partiu dos servidores públicos, atraídos pelos salários e pelas vantagens obtidas com a transferência. A mudança do poder Legislativo ficou subordinada à implantação do sistema de ensino. A preocupação dos deputados e senadores era de chegar à Capital e não ter escolas para seus filhos.

As duas primeiras escolas foram de iniciativa privada, localizadas no Núcleo Bandeirante. Somente em 18 de outubro de 1957 é inaugurado Grupo Escolar 1 (GE-1), depois chamada de escola Júlia Kubitschek. Projetado por Niemeyer, localizava-se na atual Candangolândia. A escola funcionava em dois turnos, mas as crianças permaneciam 3 horas extras em atividades sociais. O primeiro turno era das 7:30 às 15:00; e o segundo tinha início às 9 horas e terminava as 17:30. As crianças faziam três refeições dentre o período em que ficavam na escola.

A proporção que a cidade crescia, que os acampamentos se multiplicavam, novas escolas iam sendo construídas, de tal forma que não havia, à época da construção de Brasília uma só criança sem escola. (SILVA, 1985, p. 241).

Solicitou-se ao educador Anísio Teixeira a definição de diretrizes para a orientação pedagógica às primeiras escolas provisórias, criadas ainda no período da construção da

⁴ Prefeito do Distrito Federal no período de 18-05-1964 a 05-04-1967.

cidade, bem como a definição filosófica do plano educacional a ser implementado após a inauguração da nova Capital.

Silva (1985) detalha os objetivos que nortearam a formulação do plano educacional, entre os quais destacamos a seguir:

- a) distribuir eqüitativa e equidistantemente as escolas no Plano-Piloto e Cidades-Satélites, de modo que a criança percorresse o menor trajeto possível para atingir a escola, sem interferência com o tráfego de veículos, para a comodidade e tranqüilidade de pais e alunos;
- b) concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola (democratização);
- c) possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes;
- d) romper com a rotina do sistema educacional brasileiro pela elaboração de um plano novo, que proporcionasse a criança e ao adolescente uma educação integral;
- e) reunir em um só centro todos os cursos de grau médio, permitindo-se maior sociabilidade aos jovens da mesma idade que embora freqüentando classes diferentes, tivesse em comum atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esportes, nos grêmios, no refeitório, etc;

O tipo de ensino a que se propunha o Plano:

- a) elaboração de um original sistema de ensino em que fossem eliminados do curriculum temas inadequados e introduzidos os recursos da televisão, do rádio e do cinema;
- b) dia letivo de tempo integral
- c) escola como centro de preparação para a vida moderna, firmando atitudes, cultivando aspirações;
- d) escola oferecendo oportunidades à criança e ao adolescente para viverem uma civilização técnica e industrial, sempre em mutação;
- f) divisão da escola em dois setores:
 - 1) o da instrução propriamente dita, com o trabalho tradicional da classe;
 - 2) o da educação, com as atividades socializantes, recreativas e artísticas (música, teatro, dança, pintura, cinema exposições, grêmios, educação física), trabalho manual e artes industriais (costura, bordado, encadernação, tapeçaria, cestaria, cartonagem, tecelagem, cerâmica, trabalhos em madeira e metal, etc.);

g) correção, enfim do desajustamento que existe entre o nosso progresso material e o atraso educacional.

O plano educacional conformava-se às características inovadoras da metrópole. Expresso no documento intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília”, tinha como propósito “oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir-se exemplo e demonstração para o sistema educacional do país“ (Teixeira, 1961,195). No que tange à educação básica, foi tomada como exemplo a experiência de educação integral, nos moldes em que foi implantada por Anísio Teixeira em Salvador, na Bahia.

Nesse plano, Anísio Teixeira estabelece que a educação primária seria ofertada em centros de educação elementar, o que corresponderia a 4 de jardins de infância, destinados à educação de crianças nas idades de 4 a 6 anos; 4 escolas-classe, para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 12 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares, e uma escola-parque, destinada a complementar a tarefa das escolas classes, mediante o desenvolvimento artístico, físico e social da criança e iniciação no trabalho, através de uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e constituída de:

- biblioteca infantil e museu;
- pavilhão para atividades de artes industriais;
- conjunto para atividades de recreação;
- conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
- dependências para refeitório e administração.

Cada quadra abrigaria em média população variável entre 2.500 a 3.000 habitantes, dessa forma foi calculada a população escolarizável para o nível elementar em 6% relativos às idades de 4 a 6 anos, ou seja 180 crianças destinadas a jardins de infância e 16% correspondentes às idades de 7 a 12 anos, ou seja 480 crianças. Para cada quadra foi estabelecido:

- 1 jardim de infância, com 4 salas, para em dois turnos atender a 160 crianças ou com 8 salas, para funcionamento em regime de tempo integral;
- 1 escola classe, com 8 salas, para em dois turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos).

Para cada grupo de 4 quadras:

- 1 escola-parque suficiente pra atender, em dois turnos, cerca de 1.900 alunos das 4 escolas-classe, em atividades de iniciação no trabalho (para crianças de 10 a 12 anos) em pequenas oficinas de artes industriais, (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cestaria, cartonagem, costura, bordados e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.) e também as de 7

a 12 anos em atividades artísticas, sociais, culturais e de recreação (pintura, biblioteca, exposições, grêmios, música, jogos e natação). Os alunos freqüentariam diariamente a escola-parque em regime de revezamento com o horário das escolas-classe, isto é, permaneceriam 4 horas nas classes de educação intelectual e 4 horas nas atividades da escola-parque, com intervalo para o almoço.

Em relação ao ensino médio, seria organizado de modo a oferecer diversas oportunidades educacionais a jovens de 11 a 18 anos, em centros de educação média, na proporção de uma para cada conjunto populacional de 30.000 habitantes e com a capacidade para abrigar 2.200 alunos (7% de um grupo populacional de 30.000 habitantes). Cada centro compreenderia um conjunto de edifícios e instalações para:

- curso básico (1º ciclo)
- cursos clássico e científico
- cursos técnicos comerciais
- cursos técnicos industriais
- centro de educação física (quadras de esportes, piscina, campo de futebol etc.)
- centro cultural (teatro, exposições, clubes, biblioteca, museu etc.)
- serviços gerais
- administração

Os diferentes edifícios e as dependências para esportes no centro de educação média formariam um conjunto, localizado na mesma área, possibilitando aos estudantes comunidade de vida e de trabalho em horário integral.

O plano ainda previa formação e aperfeiçoamento dos professores primários que seriam oferecidos em um centro do magistério primário, que, como unidade escolar tipicamente profissional, compreenderia:

- cursos de formação;
- cursos de aperfeiçoamento e especialização;
- escola de aplicação, constituída de uma escola primária integral e de um jardim de infância.

Com referência ao ensino superior propôs-se a criação da Universidade de Brasília, pensada como um projeto renovador. Essa instituição, inspirada na experiência da Universidade do Distrito Federal (1935-1937), criada por Anísio Teixeira, seria objeto de um projeto específico, posteriormente elaborado.

Em 22 de dezembro de 1959 foi instituída a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) pelo Decreto nº 47.472, que se compunha de seis diretores

do MEC e de um representante da NOVACAP, contando com recursos da União para construir e manter as escolas, no ano de 1960. Seria encarregada de implementar o Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira. (GDF/SEE,1984).

3 – O traçado metodológico da pesquisa

3.1 – História Nova

O estudo desenvolveu-se mediante uma pesquisa historiográfica, concebida metodologicamente com base na história nova. Para Burke (1992), “a história nova é a história escrita como reação contra o paradigma tradicional” (Idem, ibidem, p. 10), ou seja, no paradigma tradicional a história diz respeito essencialmente à política, enquanto que, segundo esse autor, a história nova se interessa por toda a atividade humana. Por outro lado, assevera “o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma construção cultural, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço” (Idem, ibidem, p.11).

Nessa mesma direção, Le Goff (1988) afirma que

não há realidade histórica acabada, que se entregaria por si própria ao historiador. (...) este diante da imensa e confusa realidade, deverá fazer sua opção, o que evidentemente, não significa arbitrariedade, nem simples coleta, mas sim construção científica do documento cuja análise deve possibilitar a reconstituição ou a explicação do passado. (Idem, ibidem, p. 32).

A palavra “história” tem sua origem no grego antigo *historie*, como “procurar saber”, “informar-se”, o que estabelece uma ampla diretriz, lembrando ainda que a reconstrução histórica deve constituir-se em um processo multidisciplinar, em que conhecimentos diversos se inter-relacionam formando não um conjunto de conhecimentos nem modificações quantitativas do saber, mas conceitos qualitativos na visão da história. Nessa direção, Le Goff (1988) discursa que a história não é puramente uma ciência, mas sim uma vivência constante na sociedade, por meio de memórias e lembranças: muito do que um dia foi concretizado é história e grande parte dessa história é guardada na memória de indivíduos e da sociedade. Desse modo, o presente estudo busca constituir-se em uma contribuição à escrita da história da profissão docente no Distrito Federal.

O âmbito da pesquisa histórica foi intensamente renovado na sua concepção teórico-metodológica nas últimas décadas, superando uma historiografia com a descrição de fatos acentuadamente políticos, moldados em uma tradição positivista, a qual incrementava análises com predominância da narrativa centrada em aspectos econômicos e políticos da vida social, em detrimento de outras competências da leitura do aspecto sócio-histórico.

Essa concepção de história tradicional foi modificada com a Escola dos Annales, a qual contribuiu para a re-elaboração do fazer histórico, incorporando procedimentos relativos

às fontes de pesquisa e mudanças nos conceitos de história, mais especificamente, da Nova História.

As elaborações feitas por Le Goff (1988) caminham no sentido de que a Nova História, “embora postule a necessidade de uma reflexão teórica, ela não depende de uma ortodoxia ideológica. Ao contrário, ela afirma a fecundidade das múltiplas contribuições, a pluralidade dos sistemas de explicação para além da unidade problemática”. E mais ainda: “Ela pretende ser uma história escrita por homens livres ou em busca de liberdade, a serviço dos homens em sociedade” (Idem, *ibidem*, 1988, p. 21). Essa visão da multiplicidade de contribuições ampliou e descerrou variantes para outras reflexões aqui descortinadas.

O entendimento de que o discurso historiográfico deixou de ser visto como uma justaposição de fatos, uma descrição dos eventos, e passou a ter um fio condutor com novas propostas metodológicas em campos de investigação múltiplos, ampliando os objetos e estratégias de pesquisa e realizando a reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico como dimensões pertinentes à análise histórica tornou-se um fato essencial ao historiador. A Nova História critica a noção de fato e tempo histórico e propõe uma historiografia problematizadora, e não automática, em que o presente seja compreendido pelo passado e a compreensão deste surja das necessidades do presente.

A dimensão proposta pela nova história é imensa e tenta dar respostas às nossas mais inquietantes questões, incluindo neste repertório a constituição escrita de memórias de sujeitos que participaram de uma história, de um tempo que não existem mais, mas que fecundaram alterações de padrões culturais e sociais:

Porque em nosso mundo, onde muda a memória coletiva, onde o homem, o homem qualquer, diante da aceleração da história, quer escapar da angústia de tornar-se órfão do passado, sem raízes, onde os homens buscam apaixonadamente sua identidade, onde procura-se por toda parte inventariar a preservar os patrimônios, constituir bancos de dados, tanto para o passado como para o presente, onde o homem apavorado procura dominar uma história que parece lhe escapar, quem melhor do que a história nova pode lhe proporcionar informações e respostas? Essa história, que trata dele por inteiro, em sua duração secular, que o esclarece sobre as permanências e as mudanças, proporciona-lhe o equilíbrio entre os elementos materiais e espirituais, o econômico e o mental, propõe-lhe opções sem impô-las. Sempre coube à história desempenhar um grande papel social, no mais amplo sentido; e em nossa época, em que esse papel é mais que nunca necessário, a história nova, se lhes forem proporcionados os meios de pesquisas, de ensino (em todos os níveis escolares) e de difusão de que necessita, está em condições de desempenhá-lo. (LE GOFF, 1988, p. 51)

Ao pensarmos a história, temos a consciência de que ela não se fez, não se faz e não se fará isoladamente. As histórias às vezes caminham lado a lado, às vezes se sobrepõem.

Escrever a história é compor um quebra cabeça, aonde as peças vão se interligado e revelando-nos os seus significados.

Com o presente estudo temos o intuito de re-significar a trajetória dos professores pioneiros, sua história profissional e suas memórias. Memória essa, que como nos sugere Bosi (2003) que recupera a graça do tempo, devolve o entusiasmo pelo que era caro e se perdeu, redime o sagrado (p.2). A memória devolve não somente o passado, mas o que o passado prometia,

(...) passado aberto, inconcluso, capaz de promessas. Não se deve julgá-lo como um tempo ultrapassado, mas como um universo contraditório do qual se podem arrancar o sim e o não, a tese e antítese, o que teve seguimento triunfal e o que foi truncado. (Idem, Ibidem, p. 13).

É através desta re-significação, em que o tempo e a memória, os escritos e o dito, se constituíram em um cenário para recompor a trajetória profissional dos professores pioneiros, pois as escolas são espaços de memória, nelas se evoca a presença do passado e do sujeito histórico impregnado de suas experiências pessoais e coletivas. Halbwachs (1990,p. 54), ao afirmar que toda memória é coletiva, sinaliza para seu atributo mais imediato que é garantir a continuidade do tempo e permitir que resista a alteridade, ao tempo que muda e as rupturas, que são o destino da condição humana.

Debruçar-se sobre a história da profissão docente em Brasília tendo como referencia e guiando-nos o olhar a fala e as representações das professoras pioneiras, toda uma história, das primeiras professoras, as professoras que trabalharam sob o impulso e a pressão do calor da hora, sob a euforia dos acontecimentos, sob as condições adversas e sob a falta de infraestrutura.

3.2 - Análise Documental

Para a análise documental utilizamos documentos obtidos junto ao acervo da pesquisa “Escola Pública no Distrito Federal – 1956/1964: Origens de Um Projeto Inovador”. O acervo da pesquisa é rico em fontes de diferentes formatos, porém nós restringiremos a nossa pesquisa às entrevistas coletas e já transcrita.

Nas palavras de Le Goff (2003), documentos são o que “de fato sobrevive, não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que

operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado” (Idem, *ibidem*, p. 525).

O termo latino *documentum*, derivado do *docere*, ensinar, evoluiu para o significado de prova. Será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte das escolhas e decisões do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica e afirma-se como um testemunho escrito. (idem, *ibidem* p. 527).

Lefreve apud Le Goff (2003) afirma que não há notícia histórica sem documentos (...), pois, se dos fatos históricos não foram registrados documentos(...), esses fatos perderam-se”. (Idem, *ibidem*, p. 530).

Em principio o documento era, sobretudo, um texto escrito, no entanto sentia-se a limitação dessa definição, levando a ampliar a noção de documento

A historia faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existe. Contudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas (...) (LE FEVRE apud LE GOFF 2003, p. 530).

Samaran apud Le Goff (2003) reitera que “não há história sem documentos”. (...) Bloch apud Le Goff (2003) afirma ser uma grande ilusão imaginar que cada problema histórico corresponde um tipo único de documento, especializado para esse uso, nesse sentido Há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira”. (Idem, *ibidem*, p. 531).

O documento era tido como resíduo imparcial e objetivo do passado, ao qual era atribuído o valor de prova, já o monumento teria como característica a intencionalidade, pois era construído para a perpetuação e recordação. Le Goff (2003) traz a idéia do documento/monumento que tem como característica trazer a intencionalidade para o próprio documento, cuja produção é o resultado das relações que existiram nas sociedades que o produziram.

O documento é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que o aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente. (LE GOFF, 2003, p. 536.)

Para a análise dos documentos, Bacellar (2006) “recomenda conhecer a fundo, ou da melhor maneira possível, a história da peça documental; sob quais condições o documento foi redigido, com que propósito, por quem” (Idem, ibidem, p.63).

Contextualizar o documento que se analisa é fundamental. Um dos pontos relevantes do uso de fontes documentais está em entender o texto no contexto de sua época, perceber que algumas imprecisões demonstram os interesses de quem escreveu. Estudar a história exige do pesquisador “que desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento. (Idem, ibidem, p. 64).

Em posse dos documentos e ciente das devidas precauções a serem seguidas, o pesquisador estará pronto para prosseguir na análise e interpretação de suas fontes. Podendo confrontar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências.

Na realização das investigações acerca da história da profissão docente no Distrito Federal foram desvendadas informações de natureza variada, presentes em fontes orais, e escritas, fontes estas que são entendidas como uma forma de preservação da memória educacional e, ainda, como produtoras de inovação nas interpretações interdisciplinares possíveis dentro da história da educação.

A memória aplicada ao passado histórico significa o reconhecimento/apropriação de todas as formas de vida (estruturas sociais e culturais, de mentalidades etc., além das tipologias do sujeito humano, seus saberes, suas linguagens seus sentimentos etc) que povoam aquele passado; o reconhecimento das suas identidades, suas condutas, suas contradições, a reapropriação de seu estilo, de sua funcionalidade interna, de sua possibilidade de desenvolvimento. [...] além da paixão pelas diversas formas de vida (pelo pluralismo do humano, podemos dizer), a memória está sempre carregada de escatologia; carga que torna o presente projetado para o possível, para o enriquecimento de sentido e para a finalização (mesmo que seja constantemente atualizada), isto é, aberto sobre si mesmo, problemático e envolvido na sua transformação, na sua - sempre radical - construção/reconstrução (CAMBI, 1999, p. 36)

Nesse sentido, algumas construções teóricas fazem-se imprescindíveis na reconstrução de uma história da profissão docente no Distrito Federal. As reflexões de Certeau (1982) são ressaltadas ao compreender o lado pragmático do fazer história, com lugar e tempo articulados e desvendados pela escolha do pesquisador. O autor elabora reflexões sobre o trabalho e manipulação de documentos, que podem ser assim sintetizadas: a pesquisa inicia-se com a coleta, reunião, classificação e ordenação do material pesquisado, de forma a “produzi-lo”, por exemplo, por meio de transcrições e fotocópias, preparando-o para o início da análise.

Assim, deve-se “isolar” o corpo documental e “desfigurá-lo”, de forma a compor uma reconstituição histórica e preencher as lacunas nesse processo. O pesquisador compõe a sua “coleção”, interagindo com ela nas suas concepções, idéias e métodos ao longo da pesquisa realizada, dando-a características particulares e individualmente caracterizadoras (Certeau, 1982).

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos”, certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em isolar um corpo, como se faz em física, em desfigurar as coisas para constituí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto, proposto a priori. Ele forma a coleção. (...) a coleção, produzindo uma transformação dos instrumentos de trabalho, redistribui as coisas, redefine unidades de saber, instaura um lugar de recomeço, construindo uma máquina gigantesca a qual tornará possível uma outra história. (CHAUNU *apud* CERTEAU, 1982, p. 81-82).

O questionamento sobre a escolha das fontes é muito bem posto pelo autor e amplia a permissão que é dada ao historiador de realizar a sua coleção e, portanto, a partir dessa escolha, revelar a sua trajetória pessoal e seu envolvimento com seu objeto de pesquisa, algumas vezes bastante denso, outras nem tanto. Assim, a subjetividade é revelada e autorizada, desde que justificada.

Dessa forma, a relevância da pesquisa documental acentua-se na investigação histórica, uma vez que os documentos derivam-se e registram fatos das sociedades que o produziram, das épocas em que foram criados, dos tempos em que permaneceram esquecidos, de quando foram (re)descobertos, de tudo o que ocorreu ao seu redor antes e, principalmente, depois de sua criação, já que é fruto e retrato do passado, mas também monumento do futuro (Le Goff, 2003).

3.3 – O registro da memória

Permitimo-nos iniciar com as palavras de Halbwachs (1990) para compreender como é elaborada a questão da memória coletiva e de seus desdobramentos, Esse entendimento faz-se necessário na medida em que todos os documentos que compõem nossa pesquisa são entrevistas, nas quais os entrevistados se utilizaram de suas memórias individuais, as quais integram o quadro de uma memória coletiva.

Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também pra completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras. Ora, a primeira testemunha, à qual podemos sempre apelar, é a nós próprios. Quando uma pessoa diz: eu não creio em meus olhos, ela sente que há nela dois seres: um, o ser sensível, é como uma testemunha que vem depor sobre aquilo que viu, diante do eu que não viu atualmente, mas que talvez tenha visto no passado e, talvez, tenha feito uma opinião apoiando-se nos depoimentos dos outros. (...) Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias. (HALBWACHS, 1990, p. 25).

As considerações feitas por esse autor confirmam as lembranças dos entrevistados e definem como é realizado o processo da reconstrução das histórias de vida compartilhadas e datadas, registradas ou memorizadas. Podemos considerar que a construção da história da profissão docente no Distrito Federal encontra consistência em algumas coisas que se assemelham e, até mesmo, nas contradições dos depoimentos.

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com as suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum. (...) É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade ao mesmo tempo reconhecida e reconstituída. (Idem, Ibidem, p. 34).

Com base nesse pressuposto, trabalhamos a história e a memória dos sujeitos que compuseram a pesquisa, pois em suas narrativas podemos resgatar as experiências por eles vivenciadas como atores individuais e no coletivo, ao longo de suas vidas, considerando que as pessoas trazem as marcas de um coletivo social que as envolve. Isso significa que as narrativas dos professores têm uma singularidade, mas não é algo isolado do contexto social mais amplo. Toda narrativa está impregnada de marcas das vivências sociais. Ao fazer sua história a pessoa também traz marcas das histórias de outros.

Acreditamos que o processo de reconstrução da memória é algo muito delicado, que demanda tempo e espaço em nossa mente. Tento analisar minha curta história enquanto profissional docente, mas os caminhos são astuciosos; buscar em minha memória toda a

trajetória já realizada, pra que possa compreender a história profissional dos professores pioneiros,

Acontece com muita frequência que nos atribuímos a nós mesmos, como se elas não tivessem sua origem em parte alguma senão em nós, idéias e reflexões, ou sentimentos e paixões, que nos foram inspirados por nosso grupo. Estamos então tão bem afinados com aqueles que nos cercam, que vibramos em uníssono, e não sabemos mais onde está o ponto de partida das vibrações em, nós ou nos outros. (Idem, Ibidem, p. 47).

Uma importante consideração também deve ser feita no que se refere à lembrança individual e sua especificidade no limite das suposições coletivas, entendidas por Halbwachs (1990):

(...) se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apóiam um sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitem do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas de natureza social. (Idem Ibidem, p. 51).

A complexidade da reconstrução das lembranças do passado com o olhar do presente nos faz refletir que em cada época existiu uma relação dos hábitos, da significação do grupo e do aspecto dos lugares. A Brasília reconstruída pela memória das professoras pioneiras era um lugar com difíceis condições de trabalho e mesmo de sobrevivência, mas que pairava sob a população um entusiasmo, uma vivacidade.

A memória impregna a vida. Dedicamos muito tempo do presente para entrar em contato, ou manter esse contato, com algum momento do passado. São Poucas as oras enquanto despertos que são livres de recordações ou lembranças; somente concentração intensa numa ocupação imediata pode impedir o passado de vir espontaneamente à mente. Mas as lembranças que permeiam o presente estão agrupadas numa hierarquia de habito, recordação e memento. O hábito abrange todos os resíduos mentais de atos e pensamentos passados, sejam ou não conscientemente relembrados. A recordação, mais limita que a memória comum, mas inda assim impregnante, envolve consciência de ocorrências passadas ou condições de existência. Mementos são recordações preciosas propositamente recuperadas da grande massa de coisas recordadas. (...) À semelhança de acervo de antiguidades,

nosso repertório de lembranças preciosas está em fluxo contínuo, novas lembranças sendo adicionadas constantemente, as velhas sendo descartadas, umas emergindo à superfície da consciência presente, outras submergindo sob a atenção consciente. (LOWENTHAL, 1998,p.78).

Lowenthal (1998) aborda a relevante vinculação entre memória e identidade ao afirmar que relembrar o passado nos imprime um sentido de identidade: “saber o que fomos confirma o que somos”. O que nos faz nossa continuidade depender inteiramente de nossa memória; recordar experiências passadas nos liga a nossos selves anteriores, por mais diferentes que tenhamos nos tornado. (Idem,Ibidem, p. 87).

Dessa forma, o grupo de professoras também mobiliza lembranças coletivas para estruturar identidades duradouras, e esse sentimento de pertença pode ser percebido em alguns documentos. O poder de coesão, em alguns momentos, fortaleceu-se. As variações das lembranças preencheram espaços. A intensidade de certas recordações fez com que o passado coexistisse com o presente: Você se lembra? Ah! Como me lembro...Parece até que foi ontem.

Porém, surge-nos uma inquietação quanto a maleabilidade de nossas recordações:

As lembranças também se alteram quando revistas. Ao contrário do estereótipo do passado relembrando como imutavelmente fixo, recordações são maleáveis e flexíveis; aquilo que parece haver acontecido passa por contínua mudança. Quando recordamos, ampliamos determinados acontecimentos e então os reinterpretemos à luz da experiência subsequente e da necessidade presente.(...) A função fundamental da memória, por conseguinte, não é preservar o passado mas sim adaptá-lo a fim de enriquecer e manipular o presente. Longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo à nossa volta. (Idem, Ibidem, p. 97.)

Revivemos nosso passado não em uma seqüência contínua, nas palavras de Lively apud Lowenthal (1998) mas sim através de uma memória concentrada no frescor ou calor do sol de algum dia manhã ou tarde; entre essas cenas isoladas existem vastas áreas de esquecimento. Esquecimento é o destino de muitos acontecimentos de enorme importância na época em que aconteceram. Daí a importância do registro da memória, pois trata-se de algo único de cada indivíduo, por mais que algumas lembranças sejam comuns ao grupo, o indivíduo a direciona de acordo com seu olhar, sua forma de ver e pensar o fato histórico.

Le Goff (2003) evidencia a possibilidade de se acompanhar os percursos da memória, nos diferentes contextos históricos. A memória, historicamente situada, pode ser

compreendida em suas permanências e re-elaborações, pois os lugares ocupados pela memória, na história, nem sempre se sucedem; ao contrário, co-existem.

3.4 - História Oral

A história oral de vida tem sido uma das formas mais utilizadas do gênero, Trata-se da narrativa das experiências de vida de uma pessoa, em que as falas dão relevância às vivências e representações individuais.

A tradição oral trabalha com a permanência dos mitos, valores, nas sociedades orais, utilizando a fala de preservação de suas tradições. Dessa forma o grupo tem um valor maior que o indivíduo. “Uma manifestação freqüente na tradição oral é a reconstrução histórica de grupos ágrafos ou sem história escrita” (MEIHY, 2002, p. 149).

A história oral temática privilegia a coleta de depoimentos em entrevistas orais para esclarecer determinados temas. A objetividade é direta e o recorte do tema deve ficar de tal maneira explícito que conste de um roteiro de questões tematizadas a serem feitas aos entrevistados. Os detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à temática pesquisada.

Para Meihy e Holanda (2007),

A história oral temática é a solução que mais se aproxima das expectativas acadêmicas (...) é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco temático precisado no projeto, torna-se um meio de buscar esclarecimentos (...). (p. 38-39).

A história oral tem sido muito útil na medida em que serve como um importante suporte a pesquisadores que buscam um outro olhar sobre os fatos históricos, possibilitando sua verificação, não somente a partir das elites e da documentação oficial, mas trazendo à tona facções culturalmente discriminadas. Isso permite dar voz à aqueles que realmente vivenciaram e vivenciam a história.

Conforme citado anteriormente, nossa pesquisa é parte de um estudo maior que vem sendo realizado por um grupo de pesquisadores, dentre eles professores, mestrandos, e alunos da graduação, coordenado por Pereira, orientadora dessa dissertação. Na pesquisa proposta buscamos resgatar a história profissional, as experiências dos professores pioneiros, por meio

de análise de documentos escritos e, especialmente, das narrativas obtidas por meio das entrevistas gravadas e transcritas.

A construção e reconstrução do passado são importantes para o papel social de cada indivíduo, no caso os professores pioneiros, uma vez que envolvem o eu pessoal e o eu profissional, não se sabendo ao certo qual o eu que se distinguirá mais, mesmo porque a subjetividade é algo inerente ao ser humano e não pode ser ignorada.

Trata-se de um estudo que visa trazer contribuições para o processo de construção da história da profissão docente no Distrito Federal. Ao nos propormos a trabalhar neste estudo com relatos orais, necessariamente trabalhamos com a memória dos narradores, porque eles retomam as lembranças do passado, próximo ou distante, reinterpretando momentos de suas vidas profissionais. Assim, investigamos as produções nessa área, na perspectivas das ciências sociais, consoante autores como: Bosi (1998); Halbwachs (1990) e Benjamim (1985).

Halbwachs (1990) foi um dos pioneiros da discussão no campo das ciências sociais sobre a memória individual e memória coletiva. Segundo esse autor, quando várias pessoas lembram de uma certa circunstância que ocorreu com elas há algum tempo, certamente, cada uma delas apresentará uma versão diferente, não uniforme. Isso se justifica porque não há mais uma situação real, no momento, para representar. Afirma, ainda, que nossas lembranças permanecem coletivas (Idem, *ibidem*, p. 26), porque as partilhamos com os outros sujeitos que também viveram. Pertencemos a vários grupos e nossas lembranças saltam de um grupo para outro: “outros homens tiveram essas lembranças em comum comigo” (Idem, *ibidem*, p.27). Para que uma lembrança seja reconstruída em nossa memória é necessário que tenhamos algum traço de identidade dela dentro de nós, como uma semente, caso contrário não conseguiremos reconstruir o que pretendemos.

O referido autor apresenta uma visão otimista em relação à memória coletiva. É preciso considerar, no entanto que o grupo social constrói a sua memória perante a sociedade, mas a memória coletiva do grupo, para existir, depende das memórias individuais dos seus membros de pertencimento.

Dessa forma, as pessoas trazem em suas narrativas, as marcas de um coletivo social que as envolve. Um relato que alguém faz sobre um determinado assunto de seu conhecimento, ou de sua experiência, tem sua singularidade, mas não é algo isolado de um contexto social mais amplo. Todo relato está impregnado de marcas de vivências sociais, porque ao fazer história à pessoa é também feita pelas histórias de outros. Todo relato é tecido pelo singular e pelo universal, como afirma Fonseca (2002):

As narrativas contêm as marcas de uma existência singular e universal. É a reapropriação singular do universal. É o tecido da experiência dos sujeitos históricos: professores, formadores, investigadores e construtores de novas e diferentes maneiras de ser, viver e compreender o vivido! (p. 101).

No estudo realizado o importante a considerar não é a quantidade de entrevistas, mas a relevância das informações sobre a profissionalização docente, pois

as narrativas revelam que: (...) a prática pedagógica dos professores está intimamente ligada às concepções de mundo, de educação, de escola, que foram sendo construídas e cristalizadas ao longo de suas vidas, em diferentes momentos e diversos espaços” (Idem, ibidem, p. 100).

Benjamim (1985) tem sido utilizado como fonte de inspiração e encorajamento para muitos pesquisadores que estão trilhando o caminho da história oral. Segundo o autor não se percebe até agora a relação ingênua entre o entrevistador e o narrador, pois ela é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução (Idem, ibidem, p.210).

As pesquisas que utilizam como abordagem metodológica a história oral, estão de alguma forma ligadas aos estudos da memória, tendo, muitas delas como referência o conceito de contexto e função social da memória, desenvolvido pela professora Bosi (1998), apoiada em Halbwachs (1990). Nessa perspectiva, “(...) a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (Idem, ibidem, p. 14).

Para Bosi (1998) o processo de recordar é construtivo e depende da situação presente. “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (Idem, ibidem, p.37).

Halbwachs (1990), afirma que

(...) a sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações desses meios, cada um tomando a parte e em seu conjunto (Idem, ibidem, p.51).

O registro das histórias permitirá uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social de sua profissão, não como realmente existiu, mas como estes próprios sujeitos reconstruíram suas experiências passadas.

Bosi (1998) coloca a possibilidade de clarear e humanizar o presente, pela troca de experiências. Para ela é preciso conservar a arte de narrar, esta forma primitiva de comunicação, como define Benjamin (1985). Isso pressupõe uma interação entre o sujeito que narra e o ouvinte, pois, segundo o autor, “(...) o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiências de seus ouvintes”. (Idem, *ibidem*, p. 201).

Trata-se de um processo onde o narrador é o sujeito, personagem da história, e o narrar, o registro; a passagem do oral para o escrito faz parte da história oral que está sendo construída pelo narrador e pelo historiador/ouvinte. Pela história oral, um mundo de vivências, contradições, projetos que não vingaram, podem chegar até nós, não como realmente existiram, mas como foram experimentados e como, hoje, serão vistos retrospectivamente.

Nesse sentido Fávero (2005) entende que “a memória não consiste apenas em recordar o que passou, o que se deve ter em mente sobre determinados fatos e acontecimentos. A memória é também reconstrução, por meio da crítica e da re-interpretação do passado por um novo olhar”. (Idem, *ibidem*, p. 56). O processo de recordação é portanto construtivo e dependente da situação presente.

O registro do trabalho docente é entendido, não como algo burocrático, restringindo-se a procedimentos e objetivos, mas como a história dos profissionais que fizeram parte da história da educação no Distrito Federal. É importante reconstruir a história da educação de nosso país. O contexto histórico, político e econômico da criação do sistema de ensino do Distrito Federal, que emerge dentre grandes mudanças e transformações; certamente exerceu influência na vida profissional dos professores. Da mesma forma, a concepção de educação propugnada por Anísio Teixeira para a nova Capital, que se pautava na “formação de um homem consciente, capaz de integrar-se socialmente no mundo moderno, tão impessoal e racionalizado (...)” (Barreira apud Pereira³ e Rocha, 2008) significou um novo momento que influenciou na profissão docente.

3.5 – O corpus da pesquisa

A palavra corpus (latim; plural corpora) significa simplesmente corpo. Nas ciências históricas, ela se refere a uma coleção de textos. “(...) uma outra definição de corpus é uma coleção finita de matérias, determinada pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, com ela irá trabalhar” (Barthes, apud Bauer & Aarts 2002,p.44)

O corpus configura-se um recorte arbitrário de elementos que o pesquisador define para que, ao aplicar sobre eles uma metodologia, possa atingir seus objetivos. Logo, a construção do corpus é uma escolha do pesquisador, que deve ser justificada no transcórre do estudo.

O acervo da pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador”, como já referido é rico em diferentes tipos de fontes, porém, em uma pré-análise do material, seguindo as orientações de Bauer & Aarts (2002) segundo as quais “os materiais devem ser tão homogêneos quanto possível; materiais textuais não devem ser misturados com imagens em um mesmo corpus”. (p.56), fizemos a opção de compor nossa coleção com entrevistas, que já haviam sido realizadas e devidamente transcritas, o que caracteriza um material escrito, mas que mantêm suas características de oralidade.

Um corpus é uma interseção da história, dessa forma

a maioria dos materiais tem um ciclo natural de estabilidade e mudança. Os materiais estudados devem ser sincrônicos O ciclo normal da mudança irá definir o intervalo de tempo dentro do qual um corpus de materiais relevantes e homogêneos deve ser selecionado. (Bauer & Aarts 2002, p.56).

Seguindo essa premissa fizemos a opção de acompanhar as mudanças, ou seja, o ciclo natural dos próprios documentos, que nos levam, em um primeiro momento, a organizar as entrevistas pelo ano de chegada a Brasília, pois há nas entrevistas aspectos e variações cronológicas que justificam está opção de organização, conforme apresentamos

Quadro 02. Ordem cronológica de chegada à Brasília das entrevistadas

1957

- Professora Amábile Andrade Gomes (Entrevista número 01)
- Professora Maria do Rosário Ávila de Bessa (Entrevista número 02)
- Professora Santa Alves Soyer (Entrevista número 03)

1958

- Professora Anísia Santos da Rocha Cravo (Entrevista número 04)
- Professora Maria das Neves Costa Morici (Entrevista número 05)

1959

- Professora Leocádia Paradella Cardoso (Entrevista número 06)
- Professora Maria Reis Cânedo (Entrevista número 07)
- Professora Natary Ludovico Lacerda Osório (Entrevista número 08)

1960

- Professora Maria Marta Cintra (Entrevista número 09)
-

As entrevistas que compuseram o corpus de nossa pesquisa têm as seguintes características: não foram realizadas em um mesmo espaço de tempo; transcorrendo suas realizações de 1990 a 2007 e não foram realizadas pelos mesmos entrevistadores, porém o material mantém a sincronicidade necessária, conforme afirma Bauer & Aarts (2002) “os assuntos devem ser teoricamente relevantes e coletados a partir de um ponto de vista apenas. Os materiais em um corpus têm apenas um foco temático, apenas um tema específico” (p.195). Para tanto os entrevistados sempre remetem suas narrativas a um mesmo tema, e a um mesmo contexto histórico.

Quanto ao tamanho do corpus, diferente de uma amostra, não há a necessidade de calcular a representativa dentro de uma população. “Pouco pode ser dito sobre o tamanho do corpus para a pesquisa qualitativa. Devemos considerar o esforço envolvido na coleta de dados e na análise (...)”(Bauer & Aarts 2002,p. 59).

Traçamos um perfil para selecionar quais entrevistas comporiam o corpus de nossa pesquisa, que seriam de professores da educação básica, especificamente do ensino primário⁵, que atuaram na rede pública de ensino do Distrito Federal, no período abrangido pela pesquisa, a saber, de 1957 a 1960. Nos atemos somente a esse nível de ensino devido ao curto espaço de tempo para a realização da pesquisa. Dentre as entrevistas, conseguimos localizar e identificar 25 realizadas com professoras primárias, das quais 9 se adequaram ao nosso trabalho.

⁵ Manteve-se a nomenclatura da época.

Para conhecermos um pouco sobre as histórias de cada uma das entrevistadas, dispostemos a seguir uma breve biografia de cada uma delas e os dados das entrevistas, como local de realização, entrevistadores, transcritor e o revisor final do material.

Quadro 03. Dados e biografia da entrevista nº01

Dados da entrevista

Entrevistada: professora **Amábile Andrade Gomes**

Entrevistador: professor Erasto Fortes de Mendonça

Transcrição: Elza Gabriela Godinho Miranda

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data: 05.09.2002

Número de Páginas 25

Biografia

A professora Amábile Andrade Gomes veio para Brasília acompanhando o esposo. Sua primeira turma na Capital em construção – ela já exercia o magistério quando aqui chegou – tinha como sala de aula a sala de reuniões da diretoria da Novacap. Isso, dois meses antes da inauguração da primeira escola – grupo escolar Júlia Kubitschek – em 1957. Logo integrou o corpo docente dessa primeira escola oficial de Brasília, de onde, mais tarde, foi transferida para a escola-classe da 308 Sul. A seguir, exerceu a função de vice-diretora de outra escola-classe: a da 108 Sul. E foi, posteriormente, diretora em Sobradinho, onde alega ter se sentido mais útil, dado que, em se tratando de uma região muito pobre, seu envolvimento com a comunidade carente foi bem maior. No entanto, em seguida, foi trabalhar na assessoria da Fundação Educacional, afastando-se da sala de aula.

Quadro 04. Dados e biografia da entrevista nº02

Dados da entrevista

Entrevistada: **Professora Maria do Rosário Ávila de Bessa**

Entrevistador 1: Prof. Francisco Heitor M. Souza

Entrevistadora 2: Prof^a. Cinira Maria Nóbrega

Entrevistadora 3: Prof^a. Maria Alexandra Militão Rodrigues

Entrevistadora 4: Prof^a. Eva Waisros Pereira

Transcrição: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data: não há data.

Páginas: 38

Biografia

A professora Maria do Rosário Ávila de Bessa veio de Belo Horizonte para Brasília em 1957 acompanhando o marido, responsável pela instalação do Serviço Jurídico da NOVACAP. Aqui chegou com uma filha pequena e já com experiência no magistério. Começou a lecionar na primeira escola da futura capital do país, a Júlia Kubitschek. A ‘escolinha’ surgiu como Grupo Escolar número 1 e a professora Maria do Rosário foi uma de suas professoras pioneiras. Como professora de primeira série foi alfabetizadora, adaptando o método global às exigências de um universo especial – crianças sem as condições ideais para alfabetização – obtendo, desta forma, resultados satisfatórios com o método eclético. Ainda em Belo Horizonte fez o curso de formação de professores primários; ao chegar a Brasília estava afastada do magistério, trabalhando no SESI, na área de engenharia.

Da escola Júlia Kubitschek, a professora Maria do Rosário foi para a escola-classe da 308 Sul, a primeira escola-classe de Brasília, da qual logo tornou-se diretora. Após se aposentar, trabalhou no MEC com a professora Ana Bernardes, exercendo a função de técnica e integrando o grupo que elaborou o currículo para a escola primária do Distrito Federal. Trabalhou, também, com alfabetização de crianças especiais – portadoras, muitas delas, de problemas neurológicos. Deixou o magistério, tornando-se auditora do Tesouro Nacional.

Quadro 05. Dados e biografia da entrevista nº03

Dados da entrevista

Entrevistada: **professora Santa Alves Soyer**

Entrevistadora 1 – prof^a. Wanda Cozetti Marinho

Entrevistadora 2 – prof^a. Jeanina Daher

Transcrição: Elza Gabriela Godinho Miranda

Conferência e leitura final: Paulo Emílio R. Ferreira

Local: Brasília – DF

Data da entrevista: 24.01.1990

Páginas: 31

Biografia

A professora Santa Alves Soyer é goiana da cidade de Inhumas e já lecionava em Goiânia quando recebeu convite do Dr. Ernesto Silva, então diretor administrativo da Novacap, para vir integrar o corpo docente pioneiro de Brasília. Deixou a direção de uma escola pública em Goiânia e a assessoria do então Secretário de Educação de Goiás para assumir a função de professora - em seguida, diretora – da primeira escola do Distrito Federal, o Grupo Escolar – 1 – GE 1 - Júlia Kubitschek. Pouco tempo depois foi designada coordenadora geral das escolas organizadas e mantidas pela Novacap. Tornava-se responsável por um total de 16 escolas que foram surgindo entre janeiro de 1958 e abril de 1960 que, ao passar para a CASEB, em 21 de abril de 1960, somava 66 professores e 3690 alunos.

Santa Alves Soyer fez o curso normal e cursos de aperfeiçoamento em direção, orientação e supervisão pedagógica no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte e em Salvador.

Na CASEB permaneceu como coordenadora do ensino primário. Chegou a acolher, em sua residência, em determinado período, a Secretaria de Educação, quando esta não possuía um local para funcionar. Foi na sala de sua casa que passou a coordenação para a professora Helena Reis. Integrou o Conselho de Educação da Fundação Educacional.

Até se aposentar exerceu funções administrativas, tendo assessorado todos os diretores da Fundação Educacional do período. Foi pioneira, também, do ensino supletivo no Distrito Federal, exercendo a coordenação das escolas do segmento, assim como das escolas da zona rural. Ao se aposentar, trabalhava com o diretor do Departamento de Orientação Educacional da Fundação Educacional.

Quadro06. Dados e biografia da entrevista nº04

Dados da entrevista

Entrevistada: **professora Anísia Santos da Rocha Cravo**

Entrevistador 1- prof. Erasto Fortes de Mendonça

Entrevistadora 2- prof^a Cinira Maria Nóbrega Henriques

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data: 29. 03. 2001

Páginas: 16

Biografia

A professora Anísia Santos da Rocha Cravo veio para Brasília em 1958, tendo aqui chegado cerca de dois meses após a vinda de seu esposo, profissional da construção civil. Acompanhavam-na os três filhos do casal. Um mês após a chegada já lecionava em uma escolinha improvisada pela Construtora Nacional, onde seu marido era empregado, e que logo foi absorvida pela NOVACAP. A professora Anísia tornou-se, então, responsável por essa escola e pelo Jardim de Infância, ambos localizados no acampamento da construtora, no local onde hoje está instalado o Congresso Nacional. Embora não tenha participado do concurso nacional para seleção daquele grupo inicial de docentes no Distrito Federal, realizou estágio supervisionado, tendo sido, em seguida, contratada pela NOVACAP.

Em 1960 passou para o recém inaugurado CASEB e, posteriormente, para a Fundação Educacional do Distrito Federal. Ainda no período anterior à inauguração de Brasília, tornou-se a primeira diretora de um grupo escolar em Taguatinga, de onde veio para a escola-classe da 308 Sul, atuando como vice-diretora.

Tendo a Secretaria de Educação instituído um curso para diretores de escola, dona Anísia logrou aprovação em primeiro lugar – isso por volta de 1965 – e foi dirigir a escola-classe da 305 Sul, em verdade, uma escola experimental. Sua experiência docente, pelo que se depreende de seu relato, deu-se sempre no nível primário de ensino, mas ela nunca foi alfabetizadora. Mais tarde, cursou a faculdade. Enquanto professora do curso primário – foi, em verdade, relativamente curta a sua atuação direta em sala de aula, tendo logo ascendido às posições de vice-diretora e diretora – recebeu treinamento do INEP e do CLINEP, ou, como prefere, uma especialização. Isso ocorreu entre 1958 e 1959, portanto, antes da criação da CASEB.

Quadro07. Dados e biografia da entrevista n°05

Dados da entrevista

Entrevistada: **professora Maria das Neves Costa Morici**

Entrevistadores:

Entrevistador 1- prof. Erasto Fortes de Mendonça

Entrevistadora 2- profª. Cinira Maria Nóbrega Henriques

Transcrição Elza Gabriela Godinho Miranda

Conferência e leitura final: Paulo Emílio R. Ferreira

Data: 28.09.2001

Páginas: 25

Biografia

A professora Maria das Neves Costa Morici, natural de Ipameri, estado de Goiás, residia em Belo Horizonte onde lecionava no grupo escolar Silviano Brandão, quando decidiu vir para Brasília. Veio com a família – esposo e filhos – em 1958, tendo adquirido um pequeno negócio – bar e restaurante – na denominada Cidade Livre. Lecionou de início, no Ginásio Brasília, onde, além de uma turma de crianças – segunda série primária – recebeu uma outra, de adultos, para alfabetização.

Em abril de 1959 desligou-se do Ginásio Brasília e ingressou, por concurso, na NOVACAP, iniciando, desta forma, a sua trajetória no ensino público de Brasília. Assumiu uma turma também de segunda série primária na escola pioneira Júlia Kubitschek. Em seguida realizou cursos de aperfeiçoamento – recreação, jogos infantis, orientação para primário, didática para professores primários, recursos audiovisuais de ensino elementar, aperfeiçoamento de linguagem, entre outros. Esses cursos foram realizados já sob a égide da CASEB, à qual ficou pertencendo. Transferiu-se do Júlia Kubitschek para a escola-classe 308. Com a extinção da CASEB, transfere-se para a Fundação Educacional. Foi diretora-substituta na escola-classe 308.

Aposentada por razões de saúde, após duas cirurgias na coluna, criou a Escola Infantil de Arte e Biblioteca Infantil da 304 Sul, em 1973. Frustrada em sua intenção de retornar à sala de aula, por motivo de saúde, passou a alfabetizar em casa e a recuperar alunos das escolas-classe com déficit de aprendizagem. Atuou – onde também se aposentou após nova cirurgia – no segmento bibliotecas. Dedicou-se, há muitos anos, a trabalhos sociais junto a comunidades católicas e ao grupo de apoio a familiares e amigos de alcoólicos (ALANON).

Quadro 08. Dados e biografia da entrevista nº06

Dados da entrevista

Entrevistada: **professora Leocádia Paradella Cardoso**

Entrevistadores

Entrevistadora 1 – Prof^ª. Eva Waisros Pereira

Entrevistador 2 – Prof. Francisco Heitor M. Souza

Transcrição: Gabriela Lafetá Borges

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data da entrevista: 13.01.2003

Páginas: 21

Biografia

Leocádia Paradella Cardoso, professora pioneira do sistema educacional do Distrito Federal, nasceu no Rio de Janeiro – embora tenha sido registrada em Minas Gerais – em um dia 21 de abril. Com 18 anos, ao sair de Minas, já era professora. Veio para cá em 11 de maio de 1959.

Lecionou, inicialmente, em uma das escolas fundadas pela Novacap – antes da instituição da CASEB – que ficava na Vila Amaury, próximo à Vila Planalto. Participou de curso-estágio na escola-parque de Salvador – idéia pioneira de Anísio Teixeira – vindo a lecionar em escola-parque aqui em Brasília, após o curso. Atuou, predominantemente, no ensino primário – Educação para o Lar - mas foi professora concursada do ensino médio. Permaneceu por 17 anos em escola-parque – note-se que, nesses estabelecimentos, o contrato (não existia lotação) podia ser ou não renovado a cada ano. Aposentou-se em 1980.

Quadro 09. Dados e biografia da entrevista nº07

Dados da entrevista

Entrevistada: **Professora Maria Reis Canêdo**

Entrevistadores:

Entrevistador 1- Prof. Erasto Fortes de Mendonça

Entrevistadora 2- Prof^a. Cinira Maria Nóbrega Henriques

Transcrição: Elza Gabriela Godinho Miranda

Conferência e leitura final: Paulo Emílio R. Ferreira

Data: 30. 10. 2001

Páginas: 36

Biografia

A professora Maria Reis Canêdo já exercia o magistério em sua terra natal, Morrinhos, no estado de Goiás, quando transferiu-se para Goiânia, onde continuou a lecionar. De lá, veio para Brasília, pois seu esposo recebeu convite para chefiar escritório de terraplanagem na futura capital. Ele veio em setembro de 1958 e a professora, com os filhos, a ele se juntou em março de 1959.

Na cidade em construção, iniciou sua trajetória na educação através da Novacap, antes do concurso. Os requisitos eram: uma carta, uma entrevista e um, digamos assim, estágio, ou aula prática. O fato é que assumiu uma escola de acampamento, perto do aeroporto, com 83 alunos, compreendendo as 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries do curso primário. Nessa escola era, ao mesmo tempo, professora das quatro séries e diretora... “secretária e faxineira”.

A orientação pedagógica partia da professora Santa Alves Soyer, diretora da escola pioneira Júlia Kubitschek e uma espécie de coordenadora das outras escolas. O contrato de trabalho era, obviamente, com a Novacap. Posteriormente subordinou-se à CASEB – Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – e à Fundação Educacional. Da escola do acampamento foi para a 107 Sul, escola-classe. Ali permaneceu até 1968 quando transferiu-se para a sede – a Fundação Educacional – ocupando o cargo de secretária do Departamento de Pedagogia. Preferiu sempre o exercício da docência às incumbências de direção; assim, manteve-se durante todo o tempo como professora. Aposentou-se na Fundação Educacional em outubro de 1980.

Quadro 10. Dados e biografia da entrevista nº08

Dados da entrevista

Entrevistada: **Professora Natanry Ludovico Lacerda Osório**

Entrevistadora 1- Prof^a Eva Waisros Pereira

Entrevistadora 2- Prof^a Cinira Maria Nóbrega

Entrevistadora 3- Prof^a Jeanina Daher

Transcrição: Vanessa Melo Rosendo

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data da entrevista: 03/2007

Páginas: 17

Biografia

Natanry Ludovico Lacerca Osório, professora pioneira do DF, natural de Goiânia, veio para Brasília em 1959 tendo se casado com o advogado pioneiro da nova Capital, Antonio Carlos Osório. Como professora voltada para a alfabetização, lecionou em Taguatinga onde alfabetizou a primeira turma de candangos daquela cidade-satélite. Lecionou, também, em escola-classe, em Brasília. Paralelamente ao magistério, sempre esteve envolvida em ações assistenciais e comunitárias: foi como voluntária que atuou na Comissão de Erradicação das Invasões, na Ação Social do Planalto e no Banco da Providência, onde criou os Centros Comunitários. Fundou a Associação dos Moradores e Amigos Lindeiros do Canjerana, no Lago Sul. Esteve à frente do ensino supletivo, por indicação do Ministério da Educação, onde estava lotada, e exerceu a superintendência da LBA. Foi administradora do Lago Sul.

Quadro 11. Dados e biografia da entrevista nº09

Dados da entrevista

Entrevistada: **Professora Maria Marta Cintra**

Entrevistadora 1- Profa. Eva Waisros Pereira

Entrevistadora 2- Profa. Cinira Maria Nóbrega

Entrevistador 3- Prof. Francisco Heitor M. Souza

Transcrição: Vanessa Melo Rosendo

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data da entrevista: 22. 09. 2006

Páginas: 27

Biografia

Maria Marta Cintra, professora pioneira do sistema educacional do Distrito Federal, prestou o concurso nacional para integrar o corpo docente na nova Capital, tendo sido aprovada. Chegou em 1960 e foi lecionar na escola de um acampamento; pouco depois, integrava o grupo de 12 professoras que deram as primeiras aulas na escola-classe da 106 sul.

Natural de São Bento do Una, no agreste meridional de Pernambuco, considera que a necessidade, no seu caso, talvez mais do que eventual idealismo, foi determinante na decisão de se aventurar, sozinha, por essa região central do país. Considera que seu posicionamento político pode ter bloqueado o acesso a maiores oportunidades no meio educacional, mas não desconhece que participou de uma experiência educacional inovadora.

Ao procedermos com uma análise mais profunda do material, classificamos as entrevistas, como entrevistas narrativas, pois

Na entrevista narrativa pede-se ao informante que apresente, em narrativa improvisada, a história de uma área de interesse na qual o entrevistado tenha participado (...) A tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim” (Hermanns apud Flick 2004, p. 110).

Segundo Flick (2004)

a entrevista narrativa é iniciada com a utilização de uma questão gerativa narrativa o que se refere ao tópico de estudo e que tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado. (p. 110).

O que de fato caracteriza o material utilizado em nossa pesquisa, pois os entrevistadores no decorrer da realização das entrevistas pediam aos entrevistados que discorresse sobre a sua origem, formação, vinda para Brasília, motivações, sobre sua história profissional ao chegar à nova capital, suas condições de trabalho, além de manterem a liberdade do entrevistado de narrar livremente sua história.

Prosseguindo com a análise das entrevistas, buscamos codificar as informações, ou seja, procedemos à transformação sistemática dos dados brutos em unidades que sejam significativas, que nos permitisse uma descrição das características pertinentes ao nosso estudo. Como diz Bardin (2004)

A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados em bruto do texto, transformação esta que, recorte, agregação e enumeração, permitem atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão suscetível de esclarecer o analista das características do texto, que podem servir de índices. (Idem, Ibidem, p.97).

Em um terceiro momento correlacionamos os temas obtidos em cada uma das entrevistas e os reorganizamos em quatro categorias de análise, em consonância com as orientações de Bardin (2004) quando informa que

categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (p.111).

Valendo-nos dessa orientação, organizamos o Quadro 12 a seguir:

Quadro 12. Categorias de Análise e Temas

Trabalho docente

- Condições de trabalho.
- Quantidade de aluno por sala.
- Contratação e seleção de professores.
- Moradia.
- Jornada de trabalho.
- Salário.
- Contrato de trabalho.
- Rivalidade entre os professores concursados e os professores da NOVACAP.
- Distanciamento entre os professores do ensino médio em relação aos professores do ensino primário.
- Associação de classe.

Organização do ensino

- Currículo.
- Metodologia de ensino.
- Ensino de horário integral.
- Plano educacional.
- Planejamento integrado.

Formação e valorização dos professores

- Cursos.
- Horário de orientação/ coordenação.
- Concurso em nível nacional.
- Participação do professores em reuniões e decisões.
- Valorização social.

Escola

- Escola pública de qualidade comum a todos.
 - Proximidade com a comunidade.
-

3.6 – Análise das entrevistas segundo as categorias estabelecidas

Trabalho docente

Em relação a essa categoria, a análise das entrevistas aponta que se trata da síntese das representações dos temas correlacionados ao trabalho docente vivenciado pelas professoras pioneiras, participantes das entrevistas.

Quanto às condições de trabalho, segundo as narrativas, a improvisação e as adversidades faziam-se constante no canteiro de obras da construção da nova capital. Com a chegada das primeiras famílias, começou a surgir a demanda por escolas, porém não havia prédios escolares. Segundo a professora Gomes, a primeira turma, da qual ela foi professora, teve como sala de aula

(...) a sala de reunião dos diretores da NOVACAP. No dia em que havia reunião, os meninos, os alunos, saíam. A gente dispensava. Tinha aula segunda, terça e quarta-feira...(Entrevista n° 01 realizada em 2002, p.05).

Esta improvisação perdurou até

“(...) chegamos a ter quase cem. Aí, viram que não cabia mais nos dois turnos. (...) rapidamente, o Júlia Kubitschek foi inaugurado – uns dois meses depois.”(Gomes, entrevista n° 01 realizada em 2002, p. 05). A professora Soyer descreve como era a escola:

(...) Essa escola foi projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer e foi construída em 20 dias. Tinha quatro salas, biblioteca, almoxarifado, uma área coberta de recreio, piscina, área para atividades agrícolas e esportivas. Essa escola contou, inicialmente, com 150 alunos e 6 professoras. (Entrevista n° 03, realizada em 1990, p. 11).

A professora Morici faz referência à quantidade de alunos por salas: “(...) havia classe de 35 a 60 alunos, porque faltavam professores, 50 alunos sentavam e o resto perambulava pela sala, por falta de acomodação” (Entrevista de n° 05, realizada em 2001 p.07).

Em relação à contratação e seleção de professores a professora Soyer narra que as primeiras professoras foram selecionadas de uma maneira muito interessante;

(...) O Dr. Ernesto saiu pelas salas de trabalho, junto aos funcionários da parte administrativa, perguntando, quem é que conhecia uma professora – que podia ser a esposa, a irmã, a amiga – uma professora formada, normalista, que pudesse atender aquelas crianças. Então, um deles, que já estava aqui com a esposa e os filhos, se apresentou: era o marido da Amábile, que foi a primeira professora. E o filho dela, Moisés, foi o primeiro aluno matriculado. (entrevista n° 03, realizada em 1990, p.10).

A seleção de professores de forma imediata, recrutando entre as esposas ou filhas de funcionários, sem uma avaliação, não durou muito tempo. Segundo a professora Gomes isso foi uma prioridade dada somente às oito primeiras professoras,

(...) depois fomos nós que começamos a fazer o concurso para as que chegavam. Era um concurso até puxado, elas ficavam dando aula, cinco dias. (...) eram aulas práticas. (...) Fazia um plano de aula, dava aula e fazia uma avaliação. Era uma prova de fogo. Não era todo mundo que passava não. (...) (Entrevista n° 01 realizada em 2002, p.11).

A professora Soyer narra que a exigência maior, além de todas as etapas já citadas anteriormente, “era ter o curso, diploma de professor de curso normal oficial. Nós nunca admitimos professores que não tivessem o curso normal”. (Entrevista n° 03, realizada em 1990, p.14)

Um dos grandes benefícios dado aos professores era a possibilidade de moradia a preços módicos,

Os primeiros professores que chegaram a Brasília...o anúncio no jornal dizia que quem viesse receberia moradia,apartamento.Esses apartamentos foram colocados a disposição da NOVACAP, não para serem doados – nós recebíamos o apartamento e íamos pagando parceladamente. (...) A gente recebia e ficava descontando mensalmente (...). (Morici, Entrevista de nº 05 realizada em 2001,p. 12).

Conforme narra a professora Soyer, havia critérios para a obtenção desses imóveis, que seriam “tempo de casa, número de filhos e em primeiro lugar a função.” (Entrevista nº 03, realizada em 1990 p.27).

Com o passar dos anos a moradia continuou sendo um atrativo para mudar-se para Brasília, porém a acessibilidade ou melhor a disponibilidade não era a mesma, conforme narra a professora Cintra (

(...) nós viríamos e encontraríamos aqui apartamentos de quarto e sala, uma para cada professor... o que não foi bem verdade; quando nós chegamos, não foi assim. (...) ao invés de cada um receber o apartamento, conforme o prometido, os solteiros dividiram, por quatro, cada apartamento. Nós éramos quatro em cada apartamento, apartamentozinho... aquele caixãozinho ali, da 412. Chamava JK. (...).(Entrevista de nº 09, realizada em 2006, p.06-07).

Segundo a professora Canêdo,

(...) os professores foram maltratados pelo governo da época, em termos de residência. Para se conseguir uma residência foi preciso haver aquela invasão que a Associação dos Professores promoveu, aqui na 708. E lá embaixo, na 408. Mas o governo não nos deu. O governo deu apartamento de primeira na 106,304, para motoristas da Câmara, mas para nós, professores, nada foi reservado. Havia esses dois blocos - 12e 13 – do JK, na 412. Então, ficaram os professores do ensino médio no bloco 12 e os do primário no bloco 13, quatro em cada apartamento. Depois foi que os professores vieram invadir aqui; aí o governo civil na época teve que, naquela contingência, evitar a invasão dos edifícios da 403. (Entrevista de nº 07, realizada em 2001, p.24-25).

Durante o período em que a NOVACAP era a responsável pela organização e funcionamento da educação no Distrito Federal, “as professoras chegaram a pegar dois turnos.

Pegava turno de quatro horas e dava aula de artes à tarde, mas foi por pouco tempo.” (Gomes, Entrevista n° 01, 2002,p. 18.).

De acordo com o que foi narrado pela professora Morici,

nós trabalhávamos em períodos de oito horas sendo que duas horas era o tempo reservado pra o material didático, planos de aula e coordenação. Quem trabalhava à tarde, passava duas horas do período da manhã na escola preparando o material para ser aplicado à tarde (...) (Entrevista de n° 05, realizada em 2001, p.20).

A professora Cintra nos traz a narrativa de um “(...) contrato de seis horas diárias: quatro de sala em sala de aula e duas horas para programar”. (entrevista de n° 09, realizada em 2006, p. 10.)

Conforme já depreendido das narrativas anteriores, as adversidades eram uma constante na vida das professore pioneiras. Com relação a salário, a professora Gomes se pronuncia dizendo que

(...) nós ganhávamos menos que os operários que trabalhavam como horistas. É por que eles trabalhavam como horistas e, no final das contas, ganhavam mais de que um professor, que tinha ordenado fixo. E então, como professor... em todo lugar o professor ganhava menos. Ele (JK) não poderia aumentar porque iria desestruturar os sistemas de Minas Gerais Goiás, que eram os que forneciam mais professores(...). (Entrevista de n° 01, realizada em 2002, p.26).

Um fato interessante narrado pela professora Bessa quanto a salário é

(...) que no tempo aqui do Júlia Kubitscheck, da NOVACAP, as professoras solteiras ganhavam o dobro das casadas. Sabe porquê? Por que as professoras casadas tinham o marido pra ajudar. Olha que horror! (Entrevista de n° 02, p.37).

A professora Soyer estabelece uma correlação entre o que ganhava no Goiás, seu estado de origem e o salário aqui em Brasília

lá eu trabalhava em duas escolas para ganhar oitocentos cruzeiros. (...) Nós ganhávamos três mil cruzeiros, mas tínhamos alojamento; refeição nós pagávamos. Então, recebíamos o salário já com o descontada a refeição. Nós passávamos com mil cruzeiros, porque dois mil era a refeição. (Entrevista n° 03, realizada em 1990 p.12).

Segundo a professora Canêdo havia diferença entre o que era pago aos professores primários e os professores do ensino médio “Quando os professores vieram contratados, em 1960, vieram com o salário de 25 mil o professor primário e 28 mil o professor do ensino médio”. (Entrevista de n° 07, realizada em 2001 p. 22).

A narrativa da professora Cintra mostra a diferença do salário proposto em Brasília e o que era pago a um professor em São Paulo,

(...) as pessoas vieram em busca da sobrevivência. E com aquele salário, nós já vínhamos com o maior entusiasmo do mundo. Uma casa, um bom salário. Um salário que não existia, no país, outro que chegasse a metade. São Paulo não pagava um terço do que Brasília nos propôs e depois nos pagou. (Entrevista n° 09, realizada em 2006, p.19)

Referente ao contrato de trabalho estabelecido pela NOVACAP à professora Gomes (2002) narra que

nós não éramos contratados como professor, mas faziam um contrato para que ele não soubesse. (refere-se a Israel Pinheiro o então presidente da NOVACAP) Ele não queria, porque ele não queria que viesse os pais, a família. Vinham só os operários. Ele não conseguiu segurar. (Entrevista n° 01, realizada em 2002, p.26).

Após o concurso para a seleção de professores que comporiam o corpo docente do sistema educacional em Brasília, concurso esse de nível nacional realizado em 1960, surgiram algumas rivalidades, “pois já existiam o grupo de professoras que eram da NOVACAP. (...) diziam que as professoras que estavam lá não eram concursadas”. (Gomes, Entrevista n° 01, realizada em 2002, p. 10).

Segundo a professora Soyer: “Muitos diziam: os professores que vieram da NOVACAP são professores que não estavam qualificados” (Entrevista n° 03, realizada em 1990, p. 18).

A professora Cravo narra que “existia então uma polêmica: ah, nós temos mais direitos porque nós somos concursados” (referindo-se aos professores que chegaram após o concurso). (Entrevista n° 04, 2001,p.05).

A narrativa da professora Maria Reis Canêdo, afirma que

“havia uma diferença pelo fato do pessoal não ter feito esse concurso. (...) Achavam que nós não tínhamos aquela competência para exercer a função. A

gente sentia isso sabe! (...) Havia uma separação”. (Entrevista n° 07, realizada em 2001, p. 16).

A professora Cintra narra que havia um distanciamento entre os professores do ensino médio e os professores primários. “As pessoas do ensino médio sempre mantiveram uma sonoríssima distância dos professores primários. (...) Eles se sentiam uma casta bem distinta do professor primário.” (Entrevista n° 09, realizada em 2006,p. 08).

Segundo a professora Canêdo “ficava a turma do ensino médio de um lado, e de outro, a turma do curso primário. Não havia muita ligação não. (...) Nós éramos tratados como a ralé! Psicológica e intelectual. (Entrevista n° 07, realizada em 2001,p. 16).

Conforme as narrativas anteriores, havia um distanciamento entre os professores do ensino médio e os professores primários, o que segundo a professora Cintra culminou na criação de associações separadas, pois

Os professores do ensino médio não queriam uma associação só. Depois de muita discussão, criou-se a Associação dos professores primários e a Associação dos professores do ensino médio (Entrevista n° 09, realizada em 2006, p. 15).

Organização do ensino

A análise do material demonstrou que essa categoria constitui uma composição dos vários temas correlacionados ao rganização do ensino, como a ausência de um currículo dada à situação de improvisação da época da construção de Brasília e da forma como ocorreu a estruturação do sistema de ensino.

Em um primeiro momento “não tinha currículo pra seguir. Cada um seguia aquilo que tinha no seu estado assim narra a professora Bessa. (Entrevista n° 02, p.03).

A professora Soyer narra que existiram adaptações

(..) porque nós estávamos em uma cidade em formação, na construção de uma cidade. Então tinha que ampliar esse currículo dentro daquilo que as crianças estavam vivendo, daquele momento. Elas estavam participando, vendo quando eles iam abrir um local para construir um prédio, elas viam os edifícios, os palácios que estavam sendo construídos. Faziam excursões e anotava-se aquilo que eles viam. Quer dizer, o currículo estava sendo adaptado também ao memento. (Entrevista n° 03, realizada em 1990 p.24).

Quanto à metodologia de ensino a professora Soyer narra que se tratava de “um programa provisório, porque só com a implantação da nova capital viria o definitivo, que era

esse idealizado pelo Dr. Anísio Teixeira. Mas nós já estávamos trabalhando orientadas por ele”. (Entrevista n° 03, realizada em 1990 p.21).

Cada professor trazia o seu conhecimento e ia aplicando o que sabia, até o momento e que ocorria aquela transformação, eu se dava por meio do estágio que era feito no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). (Cravo. Entrevista n° 04, realizada em 2001, p. 14).

A ausência de uma metodologia única que orientasse todos os trabalhos, acabou possibilitando uma autonomia aos professores da época, pois cada um fez o que achava melhor, utilizou-se do método que mais lhe conviesse, como narra a professora Bessa “eu peguei o método global e adaptei (...) cada uma fez sua adaptação e fez aquilo que achou melhor.” (Entrevista n° 02, p.03).

Aos poucos era implantado nas escolas o ensino de horário integral, conforme narra a professora Bessa: “no começo foi só na 308; depois passou para a 108, 107, 106, me parece. E eles tinham o horário integral, quer dizer, uma parte na escola-classe, outra na escola-parque.” (Entrevista n° 02 p.18).

A professora Cravo narra que o objetivo da escola-parque “era manter o menino durante o dia todo na escola (...)” (Entrevista n° 04, realizada em 2001, p.07).

O Plano Educacional elaborado por Anísio Teixeira foi amplamente divulgado, segundo a professora Cintra “o professor Armando Hildebrand dava muita ênfase à organização do sistema e tudo, e eu acho que isso vigorou durante um bom tempo” (Entrevista n° 09, 2006, p.13).

Quanto ao planejamento a narrativa da professora Osório nos traz a seguinte informação

(...) nós tínhamos todo um planejamento de forma integrada. Os professores se reuniam, os planejamentos eram conjuntos. Você tinha o seu trabalho integrado com o da escola-parque. Quer dizer, havia assim... era um argamassar, uma harmonização muito grande que se fazia.(Entrevista n° 08, realizada em 2007, p. 08).

Formação e valorização dos professores

Essa categoria representa a conjunção de todos os temas referentes à formação e valorização dos professores pioneiros, como reconhecimento social e financeiro, valorização da profissão e a proximidade com a comunidade, como reconhecimento do bom trabalho que era realizado por essas professoras.

O tema curso aparece unânime em todas as narrativas, dessa forma daremos destaque às falas mais expressivas. Os primeiros cursos, segundo narra a professora Morici, eram promovidos na CASEB, “eram feitos durante as férias ou mesmo em horários alternados, nos quais não trabalhávamos”. (Entrevista n° 05, realizada em 2001, p. 07).

Nós fazíamos quase todos os cursos aqui pela CASEB (...) Então quando aqui não havia professores para tanto preparados, eles mandavam vir de fora; aí eles vinham e nós fazíamos cursos dados por professores do Rio, da Bahia... (...). (Entrevista n° 05, Morici, realizada em 2001, p.10).

Conforme a professora Cravo

(...) preparou-se o pessoal para esse novo tipo de ensino, em que havia uma escola-parque (...). Após o estágio nas escolas existentes na época o professor estagiava no CLINEP, em Salvador; lá passava 15 dias. (...) para ver o funcionamento das escolas em Salvador, que constituíam o mesmo sistema daqui, apenas com alguma coisa adaptada. OS professores iam, portanto, conhecer o sistema de ensino implantado pelo Dr. Anísio Teixeira: escolas-parque e escolas-classe. Referido sistema deveria ser implantado no Plano Piloto (...). (Entrevista de n° 04, realizada em 2001, p. 07-08).

A professora Soyer narra que

o Dr. Anísio Teixeira foi aquela pessoa que idealizou o programa de ensino para o Distrito Federal. (...) Então, para testar o sistema, a irmã dele – D. Carmem Teixeira – dirigiu o Centro de Educacional Carneiro Ribeiro, lá em Salvador, fomos para lá também, para nos especializarmos nisso aí (Entrevista n° 03, realizada em 1990, p. 08).

A professora Canêdo faz referencia a um instituto que influenciou a educação no Distrito Federal, porém ela não sabe especificar o nome,

(...) ia sempre uma turma, a cada semestre ia uma turma de Brasília fazer curso em Belo Horizonte. (...) e revezava os turnos, por exemplo, eu dava aula à tarde; de manhã, eu ia ficar quatro horas com esse pessoal que vinha de Belo Horizonte e que passava as unidades pedagógicas. (Entrevista n° 07, realizada em 2001, p.12).

A professora Cintra chama a atenção para um fato, que é a ausência de critérios para selecionar os professores a serem enviados a fazer os cursos fora de Brasília, “(...) quem caía nas graças, logo, num instantinho, começava a ir para Belo Horizonte fazer curso. (...) ninguém consultava, ninguém fazia uma provinha. Quem indicava? Fulano de tal... logo, foram não sei quantas... três meses de PABAE. (...)”. (Entrevista n° 09, realizada em 2006, p.11).

Apesar de conservar o sistema de escola-parque e escola classe, dona Helena introduziu importantíssimas modificações ao encaminhar os orientadores para o PABAAE, em Belo Horizonte, com o que cada um veio preparado em uma área. Eles nos transmitiam o seu aprendizado e nós nos tornávamos multiplicadores desse conhecimento. Isso foi feito durante muito tempo. (CRAVO, Entrevista n° 04, realizada em 2001, p.17).

Segundo as narrativas, os cursos se deram em diferentes estados do país como: Bahia, Rio, São Paulo e alguns até mesmo no exterior, como diz a professora Cintra, “(...) alguns professores foram para o exterior não foi uma vez só não, fizeram a vida no exterior, nos Estados Unidos”. (Entrevista n° 09, realizada em 2006, p.26).

Quanto ao tema horário de orientação/ coordenação a professora Cravo narra que

“havia um período de duas horas só para planejamento, para estudos, para se preparar o plano de aula. Nenhum professor entrava em sala de aula sem o respectivo plano de aula, o diretor não aceitava. (Entrevista n° 04, realizada em 2001, p.10).

Segundo a professora Gomes “havia um horário de orientação, porque os que fizeram curso fora davam orientação. Aí, os professores tinham orientação. E não havia remuneração para eles não”. (Entrevista n° 01, realizada em 2002, p.18).

Então nós juntávamos todo dia... quem dava aula à tarde, ia fazer seu plano... chamava-se planejar...ficávamos de oito as dez ou de dez as doze, no horário contrário. Aí fazíamos o plano de aula diário e submetíamos à apreciação da diretora.(Cintra, Entrevista n° 09 realizada em 2006, p.10-11).

Para o tema concurso em nível nacional, a narrativa da professora Carvo traz a seguinte informação, “no começo de 1960, foi realizado o concurso em nível nacional e aí vieram os primeiros professores concursados”. (Entrevista n° 04, realizada em 2001, p.05)”.

A professora Cintra complementa os dados narrando os seguintes acontecimentos

Olha, eu vi no jornal um anuncio, hoje, convocando professores para fazer concurso em Recife,para ir para Brasília. É um concurso em nível nacional, vai haver em todas as capitais. (...). Ai eu fui, me inscrevi e voltei para São Bento do Uma, achando que era uma coisa que iria demorar muito. Oito dias depois saiu à convocação para o concurso (...). O concurso contava de uma prova com 105 questões de conhecimentos gerais; não havia prova especifica de nada. (...) E o concurso foi feito para professores do ensino médio e do ensino primário. Mas a prova foi uma só. Fizemos a prova em um domingo de manhã. (...) três dias depois, fomos convocados para a entrevista, todos tiveram uma entrevista.

Em março, no começo de março recebi a carta de participação e convocação, ao mesmo tempo, do professor Armando Hildebrand, que era o diretor-presidente da CASEB (...). A descrença de resultado de concurso naquela época era pior do que hoje (...) Em seguida, veio um telegrama aguarde passagem Varig.. Depois outro telegrama para ir a Recife buscar uma ajuda de custo.(Entrevista n° 09, realizada em 2006, p.05-06).

Um fato inusitado, narrado pela professora Cintra, referente ao tema valorização social, é que “Existia na época, uma famosíssima categoria funcional, chamada marido de professora. Na época, professora era um sucesso. A professora era bem conceituada no pedaço. (p.10). Nós éramos tratados com deferência pela população escolar(...) (Entrevista n° 09, realizada em 2006, p.18).

Escola

A presente categoria reúne os temas relacionados à escola pública descrita pelas professoras pioneiras, sua estruturação, a qualidade do ensino que era oferecido, a possibilidade de acesso a educação e a proximidade da escola junto a comunidade.

Um aspecto marcante no que tange a tema escola pública comum a todos, é segundo a narrativa da professora Cintra que

os filhos de deputados estudavam na escola pública e conviviam muito bem com o filho da professora, com o filho do engenheiro, com o filho...(...) e era uma convivência bacana, ninguém nem sabia quem era filho de deputado (Entrevista n° 09, realizada em 2006, p.17)

Reafirmando o que foi dito, a professora Cravo narra que

a escola era freqüentada por filhos de ministros, filhos de políticos, filhos de jornalistas, filhos de empregadas domesticas, filhos de porteiros, era uma democracia total, era um trabalho muito bonito. (...) E eles não mandavam os filhos para as escolas particulares, mas para a nossa escola. Porque os nossos professores eram todos treinados, todos imbuídos de muito entusiasmo, muito idealismo. (Entrevista n° 04, realizada em 2001, p.09).

Quanto à proximidade da escola com a comunidade, em um primeiro momento, ainda nas escolas provisórias, a professora Soyer (1990) narra que a escola mantinha o contato direto com as famílias. “Quantas vezes eu fui ao barraco e fiquei lá horas conversando com os pais, tomando um cafezinho com eles” (Entrevista n° 03, realizada em 1990, p.25-26).

Definido o planejamento das edificações escolares, que é uma das características marcantes do plano de ensino elaborado para Brasília,

por essa proximidade da residência com a escola, você tinha aquele relacionamento com os pais, alunos, e isso trazia, realmente um ganho muito grande em termos de educação. (...) todo mês a gente reunia com os pais, reunia os alunos, tinha apresentação, tinha o teatro da escola-parque, exposições dos trabalhos que eram realizados (...). (OSORIO,Entrevista n° 08, 2007, p.08-09).

Reflexões

O problema que nos propusemos pesquisar diz respeito à história da profissão docente das primeiras professoras de Brasília. Analisar as entrevistas das professoras buscando dados sobre sua trajetória profissional, trabalho e escola implicou em um envolvimento com as profissionais, como sujeitos de uma historicidade que as determina. Entender os sentidos manifestos nos discursos das professoras, não foi algo simples, para tanto, fomos delimitando, pois não seria possível isolar esse objeto de todas as influências do contexto histórico, social, político e econômico que o circundava. A pesquisa constituiu um estudo dos discursos, inicialmente isolados, depois reagrupados e reorganizados em categorias de análises e, finalmente, percebidos como integrados. Estes desvelam aspectos básicos sobre a profissão docente, o quais passo a apresentar, organizando-os em uma seqüência, sem predominância ou sentidos mais relevantes de um item em relação ao outro, apenas como uma maneira considerada mais facilmente compreensível.

Primeiramente, partimos da seleção dos documentos que iriam compor o corpus da nossa pesquisa, seguindo as orientações de Bauer e Aarts (2000), para que mantivéssemos a homogeneidade necessária.

Fizemos a opção por um único tipo de documento, que seriam entrevistas, que já haviam sido coletadas e transcritas pelo grupo de pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: Origens de um Projeto Inovador. Para tanto selecionamos nova entrevistas de professoras primárias que trabalharam diretamente em sala de aula, na educação pública de ensino do Distrito Federal, em seus primórdios.

Ao procedermos a leitura das entrevistas, fomos conhecendo seus discursos sobre sua história profissional, sobre a escola, sobre o contexto de realização de seu trabalho, onde a

professora é a trabalhadora da educação, denota uma profissionalidade e tem na escola seu locus profissional.

Os discursos nos remeteram a organizar uma seqüência de análise. Dessa forma partimos do ano de chegada a Brasília, após analisamos individualmente cada entrevista e buscamos evidenciar os temas relevantes de acordo com o objeto de estudo; em seguida as reagrupamos, buscando os elementos coincidentes e pertinentes. A peculiaridade da pesquisa historiográfica é a possibilidade de liberdade de expressão dos indivíduos, pois não há mais um vínculo institucional: as professoras puderam refletir sobre sua histórias e ver com o olhar de hoje, toda sua trajetória profissional, seu contexto de trabalho e peculiaridades da época; e expressar, o que, por algum motivo, havia sido silenciado.

A análise dos dados nos mostra que o material aponta para significativos temas correlacionados à história da profissão docente. Por meio das narrativas pudemos correlacionar personagens e ações, considerando circunstâncias de tempo e espaço, pois o que foi narrado não é mero relato de fatos.

Essa possibilidade metodológica nos permitiu dar contribuições no sentido de não reduzir a complexidade do real à aridez dos números e dos documentos escritos, trazendo uma opulência de detalhes, de ângulos e de caminhos que só podem enriquecer o conhecimento e a história da profissão docente no Distrito Federal, numa lógica muito diferente, despertando, por um lado, pontos de vista que foram calados pela visão oficial, permitindo re-encontrar qualidades perdidas, lugares onde aconteceram experiências marcantes de relacionamentos e de movimentos sócio-políticos, belos ou horrendos, dependendo da perspectiva do sujeito que os testemunhou. Por um lado, o fluxo da memória pode deixar-nos desconcertados quando se recupera algo do passado que se perdeu no presente, mas, por outro, pode dar coragem e força para organizar o pensamento e as lutas atuais das pessoas envolvidas.

Meihy (2002) diz que o poder de quem deu a entrevista, de quem cedeu a narrativa de suas memórias, prevalece sobre o de quem o colheu até a conclusão de sua história. O resultado final é do autor do trabalho. Trata-se de passar responsabilidades e direitos e o autor do trabalho deve anular sua mediação em favor do destaque do entrevistado. Em suma, os fios para iniciar a tessitura da história, qualquer que seja ela, podem ser buscados na memória dos que a fizeram, lembrando que a narrativa final é sempre fruto de um momento, de um encontro e de um recorte feito, não podendo ser considerada como absoluta e definitiva, mas como algo relativo à versão de cada um contada numa experiência compartilhada feita de muitas e muitas vozes que falam e que silenciam também, podendo “gerar muitas outras,

cujos fios se cruzem, prolongando o original puxado por outros dedos”, como nos ensinou Bosi (1998).

A narrativa da história tem como principal fonte a memória dos indivíduos que vivenciaram determinado fato histórico, e devido à plasticidade desta memória não há como precisar datas para os fatos, o que podemos fazer então é uma aproximação, segundo a comparação das narrativas. O mosaico da história se compõe de pequenas lembranças, de trechos e fragmentos de memória. Não houve nos discursos expressões diretas sobre a questão da profissão docente, porém os temas que podemos depreender da análise do material nos mostraram que as professoras pioneiras foram interlocutoras de um momento peculiar para a história da profissão docente em nosso país; tiveram de enfrentar dificuldades no início, pois não haviam ainda sido estabelecidas diretrizes para o desenvolvimento das atividades docentes e a ação pedagógica dependia de suas iniciativas e da busca de soluções criativas. Nesse período os professores pioneiros valeram-se fundamentalmente de suas experiências anteriores de magistério. Não havia, então, imposição de métodos de alfabetização ou de metodologias de ensino, cada qual trabalhava em consonância com os conhecimentos que dispunha, com os meios e as técnicas que lhe eram familiares. (Pereira, 2008²).

A história da profissão docente no Distrito Federal assim como a história das profissões, não é algo contínuo ou que evolua gradativamente, conforme podemos depreender do material analisado, houve diferentes momentos que transformaram essa história ao longo dos anos.

As ausências possibilitaram as professoras serem detentoras da tão reivindicada autonomia, como forma de poder, “como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica (...)” (CONTRERÁS 2002, p. 192). Elas eram as responsáveis por todo o processo educativo, da elaboração a execução da ação docente, do pensar ao por em prática.

Em um primeiro momento, as professoras foram arrebanhas entre as esposas, filhas e amigas de funcionários, mas um tempo depois, com uma breve estruturação do sistema de ensino, a seleção de novos professores passou a ser feita pelos próprios docentes. Além da exigência de comprovação de habilitação profissional, os candidatos eram submetidos à avaliação de sua postura e desempenho em sala de aula. Segundo documentos da época, tratava-se de um concurso com base em critérios que compreendiam titulação, entrevista e prova prática, cujo rigor resultava numa taxa de reprovação na ordem de 40% dos candidatos ao magistério (GDF/SEE, 1984, p.22).

As professoras eram ainda detentoras do poder profissional, ao qual Freidson e Larson (1998) fazem referência como sendo uma das características que afirmam uma profissão. O controle de acesso à profissão pelos próprios profissionais, a possibilidade de selecionar seus pares, quem poderia ou não exercer a docência, quem estaria apto e qualificado para tanto. Sabemos que o aval final estava a cargo das autoridades administrativas e burocráticas, mas é fato, que os professores eram os maiores responsáveis por essa tarefa.

Conforme revelam os documentos da pesquisa, a trajetória profissional dos professores pioneiros que atuaram na educação básica nos primórdios de Brasília, apesar das especificidades que marcaram o trabalho docente naquele contexto, não esteve desvinculada de situações problemáticas, contradições e conflitos que conduziram à organização de associações profissionais para a defesa de direitos e encaminhamento de reivindicações que então se fizeram presentes.

Nem tudo eram flores na vida da cidade que ali nascia, com sua estrutura arquitetônica arrojada que modelava a cidade que se erguia em pleno cerrado do Planalto Central. Os professores são profissionais que segundo Antunes (2000), pertencem à classe-que-vive-do-trabalho,

(...) aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, part-time, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletariado rural, os chamados bóias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva. (Idem, *ibidem*, p. 52)

As professoras pioneiras também conviveram com características claras de proletarização de seu trabalho, como a falta de condições físicas adequadas para desenvolver o trabalho pedagógico, o grande número de alunos em sala, os salários que eram menores do que os de um operário horista, além do fato de inicialmente ganharem somente metade do salário as professoras que eram casadas, o que nitidamente nos permite compreender que o salário pago a essas professoras era a complementação do salário dos maridos, o que nos faz voltar a atenção para a questão de gênero, pois a docência foi uma das oportunidades da inserção da mulher no mercado de trabalho. É importante mencionar que, com democratização do ensino primário no país, cria-se a demanda por mão-de-obra adequada a atendê-lo, como as atividades domésticas que a mulher já desempenhava em casa assemelhavam-se aos cuidados a serem oferecidos na escola, tem-se a inserção feminina na

profissão docente. Porém, esta conquista de espaço de trabalho fora do lar não significou reconhecimento profissional, sendo considerada apenas continuidade das tarefas domésticas.

Em suma podemos inferir que houve dois momentos na história da profissão docente no Distrito Federal, dentro do recorte histórico de nossa pesquisa: o momento de construção e estruturação da nova capital e um outro momento, após o concurso público para a seleção de professores, realizado em nível nacional no ano de 1960.

Antes da inauguração da Capital, em 1960, tendo em vista a implantação das escolas propostas por Anísio Teixeira no plano educacional, procedeu-se à seleção nacional para professores do ensino primário e médio, amplamente divulgada em todo o país. As provas foram realizadas nas capitais Federais, o que possibilitou a participação de candidatos de todo o país, pois em um primeiro momento não precisaram se deslocar de seus estados de origem.

Com a instituição de um concurso público de nível nacional a educação começava a mostrar traços de uma valorização do profissional, pois os professores foram selecionados de forma democrática, exigindo desses um conhecimento e formação específica para o exercício da docência.

A seleção dos professores destinados às escolas primárias e jardins da infância, seria baseada nos elementos fornecidos por um formulário, o resultado da prova escrita e de entrevistas com os candidato. O Formulário deveria ser preenchido e encaminhado a comissão de administração do sistema educacional de Brasília, contendo os seguintes dados:

- descrição de seu endereço e telefone,
- estado civil,
- atividade exercida pelo cônjuge, no caso dos professores casados,
- número de filhos e dependentes, idade, sexo e atividades de estudos que realizavam,
- Os candidatos tiveram a oportunidade de indicar a ordem de sua preferência, as atividades que desejavam exercer: () professor de classe, () professor de jardim de infância, () professor de educação física e recreação, () professor de canto orfeônico, () professor bibliotecário, () professor de atividades extra-classe, () professor de artes aplicadas, e mais duas opções em branco a critério do candidato nomear,
- Descrever atividades e funções que já havia exercido: local, se havia ingressado por concurso, período (início/ fim) e um espaço para observações que o candidato julgasse necessário,

- Descrever funções e atividades que exercia no momento do concurso, seguindo os mesmos critérios do item anterior,
- Cursos realizados: médio e superior, inclusive os de extensão, especialização e de aperfeiçoamento, onde deveriam indicar a escola onde o curso foi realizado e o período,
- Sociedades profissionais e culturais a que pertenciam;
- A indicação de três pessoas relacionadas com o campo de atividade preterido pelo candidato, que pudessem dar referências sobre sua idoneidade e experiência profissional,
- Além de um resumo sobre sua formação escolar e profissional e as experiências anteriores no magistério, aonde deveriam também indicar as razões que o levaram a candidatar-se à função docente em Brasília. (GDF/SEE, 1984, p.34-36).

Dada a época, podemos afirmar que este concurso deu um grande salto em seriedade e credibilidade, pois as narrativas nos mostram que essa prática não era comum a todos os estados da federação, nem todos os concursos eram tão sérios e rigorosos quanto esse foi. Buscava-se professores qualificados e que de fato se comprometessem com a educação e a realização do projeto idealizado para a Nova Capital.

Foram oferecidas condições atraentes para os candidatos ao magistério na nova Capital, como passagem para toda a família, ajuda de custo para a instalação em Brasília, direito a residência mediante pagamento de aluguel modesto, salário mensal bastante superior ao das demais capitais, garantia de educação gratuita para os filhos menores, etc.⁶. Nas palavras de Pereira (2008¹),

a opção por Brasília representava uma decisão corajosa, já que implicava a saída dos professores dos locais de origem, dificuldade principalmente sentida pelos que residiam nas grandes capitais e que, teriam de abdicar do conforto e das oportunidades de lazer que as cidades já estruturadas ofereciam; além do fato de terem de se afastar de amigos e parentes para, virem morar na nova Capital. (Idem, *Ibidem*, p. 45).

Conforme expressa a autora “O espírito desbravador característico da época povoava o imaginário dos professores, aliando idealismo, entusiasmo e dedicação no desenvolvimento

⁶ O documento original é parte do acervo da pesquisa Educação Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador.

do trabalho docente”. Na sua percepção, a construção da nova Capital representava um momento de grandes transformações, não apenas na esfera econômica e política, mas a transcendia, expandindo-se para os domínios da arte e da cultura, influenciando no pensamento e nas práticas dos professores, fazendo emergir a disposição para o novo e a vontade de mudar. (Idem, *ibidem*, p 44.).

Com a chegada dos professores concursados houve uma certa rivalidade entre estes e os professores da NOVACAP, pois os concursados julgavam-se mais capacitados por terem se submetido ao concurso público. Porém, o esforço das primeiras professoras, que se submeteram as adversidades da época foi compensado, elas foram incorporadas e passaram a compartilhar dos mesmos direitos dos professores concursados.

Os professores estariam obrigados a cumprir uma jornada de trabalho de no mínimo seis horas diárias, o qual se consistiria em ensino, preparo das aulas e de material didático na própria escola, orientação de estudo dirigido, participação em seminários e outras atividades, atividades. Esse espaço de interlocução entre os profissionais da escola, é algo muito importante para a constituição da profissão docente, pois os professores podem se dedicar a uma única escola, tendo tempo de conhecer e estabelecer laços de proximidade a comunidade que por ela é atendida, de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Essa peculiaridade da escola de Brasília ainda se constitui nos dias atuais, a pesar das políticas de degradação da escola pública. O horário de coordenação representa um espaço de conquista e valorização do docente, pois ele é remunerado para realizar as atividades que teria de fazer em uma segunda jornada de trabalho em casa, sem remuneração por esse tempo de dedicação, como acontece nos demais estados.

Referindo-se ao funcionamento das escolas, Pereira (2008²), ressalta o compartilhamento das tarefas docentes pelas professoras.

Devido a sua permanência na escola em horário integral, estabeleciam-se momentos específicos para planejamento de aulas, estudos e troca de experiências – uma antecipação do que posteriormente seriam as chamadas coordenações pedagógicas – e o seu trabalho com os alunos não se restringia apenas às aulas, mas sempre que necessário era feito atendimento individualizado, para suprir possíveis defasagens de aprendizagem. (Idem, *ibidem*, p.50)

Outro aspecto destacado pela autora refere-se à repercussão, junto ao corpo docente, das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no ensino primário, promovidas pelo INEP. Como ocorria nas diferentes regiões, a política de formação do

magistério nacional também beneficiou os primeiros professores da nova Capital, mediante a participação em cursos que, contribuindo para sua promoção profissional, conferiu-lhes novo status, com efeitos positivos para a prática docente. (Idem, ibidem,p.44.)

De fato como trabalhadores da educação, os professores, como profissionais, precisam da formação continuada para, entre outras razões, permanentemente, construir e reconstruir os conhecimentos junto a seus alunos.

Aos professores foram oferecidas oportunidades de formação continuada e aperfeiçoamento, por meios de cursos, que tanto eram ofertados em Brasília, como os professores poderiam se deslocar para outros estados e até mesmo outros países, tendo as despesas sob a responsabilidade do poder público. Um desses cursos do qual encontramos referências nas narrativas é o PABAEE (Programa Brasileiro-Americano para o Ensino Primário).

Em 22 de julho, foi assinado o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Operation Mission to Brazil (USOM-B) para o ensino primário PABAEE. Conforme esclarece Paixão e Paiva (2002), afirmam que os objetivos iniciais do PABAEE, eram cinco:

- 1) Preparar pessoal para as escolas Normais do Brasil.
- 2) Elaborar e comprar material didático para as escolas primárias e normais.
- 3) Mandar 5 grupos, selecionados entre professores de escolas normais e primárias de regiões importantes do Brasil, para se submeterem a treinamento de um ano nos Estados Unidos; esses grupos retornarão às respectivas escolas, sob contrato, para trabalharem como professores, por um período mínimo de 2 anos.
- 4) Estender a duração do curso primário de 4 para 6 anos.
- 5) Trabalhar pela descentralização do sistema de educação primário nos Estados da Federação.

Porém o acordo que foi efetivado em 22 de junho de 1956, restringi-se a três, o número 1,2,3. Deixando de lado os vinculados a discussões de política educacional. (p.136)

Na avaliação realizada pelas autoras o programa cooperativo contribuiu para expandir as oportunidades de comércio para o EUA, que resultariam:

- do uso de equipamentos americano como material vivo de demonstração nas escolas vocacionais brasileiras, juntamente com as práticas e métodos americanos aprendidos por professores e alunos;
- da assistência à indústria pelos técnicos americanos em educação vocacional, na especificação de equipamentos a serem adquiridos nos EUA, organização e gerenciamento de compras

treinamento de trabalhadores dentro da indústria e fornecimento de uma educação básica nas escolas primárias; a melhoria das práticas agrícolas nas áreas rurais, onde eram desenvolvidos programas de assistência técnica, resultaria efetivamente para a introdução bem sucedida de equipamentos agrícolas. (Idem, Ibidem, p. 63).

A perspectiva tecnicista orientou toda a atuação do PABAAE, treinamento nas técnicas de ensino, na orientação dos brasileiros nos EUA e no perfil de assistência ao ensino normal e primário, no período de 1956 a 1964, quando se implantou e se consolidou o PABAAE. Foram também criados, pelo INEP os Centros de Pesquisa, sob a inspiração de seu diretor, Anísio Teixeira, e a colaboração de pesquisadores universitários brasileiros e estrangeiros.

Segundo Paixão e Paiva (2002),

sob a influência dos cientistas sociais americanos, introduziu-se na pesquisa sociológica que balizava os esforços de compreensão da educação, a utilização do survey e a orientação funcionalista. Sob essa influência a questão da relação entre educação e desenvolvimento ganhou destaque. (p.159).

A correlação entre educação e desenvolvimento permeou os discursos em torno desse tema e diferentes posições emergiam,

(...) desde a afirmação de que o desenvolvimentismo econômico deveria ser buscado primeiramente, pois traria como conseqüência necessária o desenvolvimento educacional, até a afirmação contrária de que a educação era a pré-condição para o desenvolvimento econômico, só havendo desenvolvimento econômico se houvesse antes desenvolvimento educacional. (HORTA apud Paixão e Paiva, 2002, p. 161).

Com a adoção das orientações do PABAAE, as professoras perderam sua autonomia de trabalho, pois as técnicas e os métodos não eram mais propostos por elas, não havia a preocupação com a contextualização do currículo a realidade local, ao aluno.

Com a colaboração dos americanos, a retificação do método como caminho para enfrentar os problemas complexos da escola primária se tornava imbatível, (...) descartando a contribuição do conhecimento produzido no campo das Ciências Sociais. (...) Temas que vinham sendo objeto de atenção são, neste período de hegemonia da técnica, descartados. Um deles, caro à sociologia da educação, é o fracasso escolar, No INEP, discutiam-se as possíveis causas e buscavam-se soluções para a repetência e a evasão na escola primária. Realizavam-se experiências de adoção de promoção automática. Esta preocupação com o fracasso escolar supõe uma perspectiva de democratização das oportunidades escolares.

Nas orientações que pautaram o projeto do PABAAE, a repetência e a evasão não aparecem como questões. Isto decorre da crença de que um bom método de ensino resolveria o problema d aprendizagem de qualquer tipo de

aluno, independente de sua origem social e de seu capital cultural. (Paixão e Paiva, 2002, p. 169-170).

Certamente, as escolas não são espaços sociais ingênuos. Porque pautadas por escolhas, estruturadas em valores e em acordos com políticas, estão alicerçadas em estruturas ideológicas.

Organizar-se em associações de classe e representatividade é uma das dificuldades da profissão docente, pois conforme Ludke & Boing (2004) dizem, “de que profissão estamos falando quando tratamos do magistério? Sua preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de diferentes níveis de ensino diferentes” (p.1161). Sendo assim, as associações de classe, representantes dos interesses dos docentes, nasce separada em Brasília, entre professores primários e professores do ensino médio, pois havia um certo distanciamento entre os níveis de ensino, os professores de ensino médio julgavam-se mais bem preparados do que as professoras primárias, por possuírem diploma de nível superior. Dessa forma, as reivindicações e interesses segundo as narrativas eram diferentes o que justificava a fragmentação da classe docente. A formação das professoras primárias em nível superior é um dos avanços trazidos pela LDB 9394/96, o que de fato não instituiu um reconhecimento incisivo as professoras primárias, atuais professoras das séries iniciais.

Houve tentativas de um reconhecimento social e salarial dos docentes enquanto profissionais, entre avanços e retrocessos, perdas e ganhos, idas e vindas. A valorização social do professor, a crença na escola pública de qualidade, acessível a todos, pois na época houve investimentos para isso, foi uma realidade. Pensava-se que Brasília impulsionaria uma mudança que irradiaria transformações e influências de desenvolvimento para todo o país.

A importância das narrativas decorre do fato de se considerar que um grupo se constitui a partir de sentidos, na soma de suas experiências, no símbolo registrado ao longo de sua historicidade. Conhecer este símbolo exige desvelá-lo pela linguagem, narrá-lo de modo a reconstituí-lo e reconhecer-se na historicidade do outro. Por isso, permear o cotidiano da profissão docente pelas narrativas de cada integrante é um modo de renovar as experiências de conhecer e elaborar novos conhecimentos.

Algumas considerações

O estudo nos permite produzir uma reflexão sobre o sentido e significado que as professoras pioneiras deram ao seu próprio trabalho, às mudanças ocorridas no país e as influências do contexto histórico político e econômico. Com isso podemos dizer que essas professoras tiveram seu início de trabalho marcado por traços de proletarização e de profissionalidade.

Desse modo, o trabalho buscou compreender a trajetória profissional a partir de suas próprias narrativas, levando em conta suas experiências profissionais, sua vida como sujeito dentro e fora da escola.

Essa idéia, socialmente construída sobre o significado de ser um profissional, está em movimento, alterando suas formas em diferentes situações e contextos em que vivem os indivíduos no centro do acontecer histórico. Sendo assim, estudar a história profissional das professoras pioneiras foi uma tentativa de compreender as relações sociais a partir das condições de trabalho da época, situações concretas, pois este estudo tem por objetivo situar as vozes das professoras pioneiras que trabalharam na época da construção de Brasília.

O termo profissionalização relaciona-se ao profissionalismo, na medida em que ambos são demandados por dimensões externas, oriundas do meio, da escola, do social. Segundo Contrerás (2002), muitos autores sugerem, inclusive, que não se utilize o termo profissionalismo, dada as suas implicações: “uma descrição ideologicamente presunçosa do status e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira” (p.73). Nesta perspectiva, o termo profissionalidade seria mais adequado. Para Contrerás (2002), profissionalidade refere-se “as qualidades da prática profissional do professores em função do que requer o trabalho educativo” (p.74).

A profissionalidade diz respeito ao exercício competente, responsável da profissão e a compromisso político e ético com o trabalho.

Sacristán (1995) assim se refere à profissionalidade dos professores:

O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado. (p.65).

O autor propõe a ação dos professores para além do espaço da aula, refletindo sobre os temas, os problemas e os contextos que envolvem toda a ação pedagógica na realidade. Dessa

forma os professores estarão transcendendo a mera repetição de conteúdos e a reprodução de ações estandarizadas. Tendo em vista as idéias desse autor, podemos apresentar a profissionalidade dos professores, que inclui comportamentos, destrezas, valores, o específico da profissão, como o elemento distintivo em relação a outras profissões e a sua prática pedagógica, como evidências de sua constituição profissional.

A profissão docente parece já surgir fragmentada, não corresponde às exigências aplicadas às profissões tradicionais, o que acarreta em uma conceituação de semiprofissão, que

(...) representam o estágio primeiro da subordinação do trabalho ao capital. Elas estão compostas por membros dos corpos que constituem as profissões liberais, não as exercendo, entretanto, como tais, mas como assalariados, e por outros grupos que não conseguiram nunca, coletivamente, o estatuto de profissão liberal, embora hajam passado por processos de formação equivalentes. Seu lugar natural parece os serviços ao público que exigem um alto grau de qualificação, uma titulação e um ethos similares aos das profissões liberais, e geralmente também organizações profissionais próprias, associações que exercem as mesmas funções protetoras e restritivas. Exemplos destes grupos são os professores, os médicos assalariados da saúde pública ou de hospitais privados, os assistentes sociais, os grupos profissionais da administração etc. O produto de seu trabalho não lhes pertence e escapou a seu controle, mas mantém um elevado grau de autonomia em tudo o que concerne a seu processo de trabalho (ENQUITA, 1989,p.18)

Os professores vivenciam essa ambigüidade, ora se caracterizam como uma profissão, ora apenas como uma semiprofissão, pois

(...) são funcionários, mas de um tipo particular, pois sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e as finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-chave nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos (NÓVOA, 1995, p. 17).

No contexto histórico de nossa pesquisa, criou-se em Brasília um sistema educacional inovador, proposto pelo educador Anísio Teixeira, para servir de modelo para o país.

O sistema de educação proposto para a nova Capital segue uma concepção escolar que se pretende inovadora, concebida como modelo alternativo ao existente, e a produção de conhecimento a respeito é de interesse para a Nação, uma vez que seu idealizador objetivava que as escolas da Capital Federal constituíssem exemplo para o sistema educacional do país. (Pereira³ e Rocha 2008, p.241).

Nesse contexto, destaca-se a figura do professor pioneiro como peça fundamental na vida da nascente sociedade brasileira e das transformações implementadas no sistema de educação pública. Esses professores constituíram-se elementos importantes para a consolidação da nova Capital.

No Brasil dos anos de 1950 buscavam-se soluções que sanassem os problemas que, segundo a política desenvolvimentista da época, estavam centrados em uma necessidade de modernização econômica, política, social e cultural. O Estado buscava alternativas que permitissem à nação romper com seu passado colonial, marcado pela exploração e pela estagnação econômica.

Entretanto, Chaves (2006) nos afirma que o principal objetivo de política desenvolvimentista

não se cumpriria espontaneamente, mas que seria necessário o planejamento das ações do Estado, principal como agente modernizador. Assim, intensificam-se as discussões em torno da renovação educacional, que é vista como um caminho possível para elevar o Brasil ao patamar de nação desenvolvida. (p.706).

A questão da educação como nos lembra Paiva e Paixão (2002) foi incorporada de forma modesta ao Plano de Metas de JK, tendo uma perspectiva de que a educação seria o fator que propiciaria o desenvolvimento econômico, na medida em que aumentaria a produtividade do trabalho.

O setor educação, originalmente não previsto no Plano de Metas, vai se encaixando nele à medida que a formulação dos seus conceitos-chaves demonstra que a educação pode se transformar em possível ponto de estrangulamento para a expansão do parque industrial através da demanda insatisfeita de mão-de-obra qualificada (LEWIN apud PAIVA E PAIXÃO 2002, p. 165).

Segundo Cardoso (1977) para contemplar o papel que a educação ocupava dentro do processo desenvolvimentista, exigiu-se uma reforma que privilegiasse o aspecto prático do ensino,

fugindo ao academicismo, aproximando a escola da realidade nacional, (...) A escola deve preparar cada um, de acordo com o seu talento, para ser capaz de desempenhar as tarefas que lhe incumbem no desenvolvimento. Há uma qualificação que é básica para esta finalidade e que perpassa todos os níveis de escolares: a técnica (p. 178-179).

Longe de sua proposta de educação ser socialista, Anísio Teixeira, o grande mentor da educação pública do Distrito Federal, e um dos mais importantes representantes do liberalismo democrático, defendia que a população é que deveria assumir a direção do processo de desenvolvimento nacional. Dessa forma, o Estado independente e autônomo se constituiria aos poucos, sem rupturas, com a participação popular, e nisso residia à importância da educação no processo de desenvolvimento nacional. Sua proposta educacional procurava então estimular o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos para que pudessem participar mais ativamente. O direito à educação seria, conseqüentemente, um dever do Estado, que garantiria condições iguais para todos se desenvolverem. Podemos inferir que sua teoria liberal fundamentava-se em uma sólida teoria social.

Anísio (2007) pensava a educação como “uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar pela escola, sua posição na vida social” (p.44).

Essa educação ocorreu por um breve espaço de tempo em Brasília, a escola

comum a todos, nascida com a Revolução Francesa – a maior invenção social de todos os tempos, no dizer de Horace Mann – importa exatamente em sobrepor-se ao conceito de classe e prover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a intenção ou propósito de prepará-los para quaisquer das classes existentes. (TEIXEIRA, 2007, p. 59).

Podemos dizer que esta pesquisa está provisoriamente concluída, outras etapas virão, pois a cada leitura, a cada novo olhar, certamente a história estará sendo reescrita. Há possibilidades de novos estudos que podem gerar outras compreensões da história profissional docente em seus diferentes aspectos.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2^a. ed. São Paulo, Editorial Boitempo, 2000.

BARBOSA, R. C. R. (Tese de doutorado) **Os planos de desenvolvimento e a educação: de Juscelino Kubitschek ao Regime Militar**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade De Educação. 2006.

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In PINSKY, C. B. (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Portugal. Edições 70, 2004.

BAUER, M. W.; AARTS, B. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In: BAUER, M. & GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENEVIDES, M. Victoria De M. **O Governo Kubitschek – Desenvolvimento Econômico e Estabilidade Política – 1956 – 1961**. Rio de Janeiro: Paz E Terra, 1976.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BURKE, P. (org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMBI, F.. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CARDOSO. M. L. **Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK/JG**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, M. P. de. **Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações**. Revista Brasileira de Educação. N. 02 Mai./jun./jul./ago. 1996. p.77-84.

CHAVES, M.W. **Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. p. 705-725. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300010. Acesso em 10/04/2009.

CERTEAU, M.de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CIDADE, Lucia C. F. Qualidade ambiental, imagem de cidade e prática sócioespaciais. In: PAVIANI, Aldo; Gouvêa, Luiz Alberto de C. (Orgs.). In **Brasília: controvérsias ambientais**. Brasília: Unb, 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. **A origem do sistema educacional de Brasília: Criação da CASEB, 22/12/1959**. (Org.) Celso Bubeneck, Gildo Willadino, Regina Márcia de Jesus Lima. Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília. 1984.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **40 anos de educação em Brasília**. Brasília, 2001.

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

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria e Educação, Pannonica, nº 04, 1991. 41 – 61.

FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa da história da educação brasileira. In GATTI JUNIOR, D., INACIO FILHO, G. (orgs.). **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas São Paulo: Autores; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

FERREIRA, A. B. de H.. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. 687 p.

FERREIRA, I. C. B.; PENNA, N. A. Brasília: novos rumos para a periferia. In **Brasília, moradia e exclusão**. Brasília: UnB, 1996.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução. Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman 2004.

FONSECA, S. G. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In CICILLINI, G. A. e NOGUEIRA, S. V. (orgs). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 85-102.

FREIDSON, E. **Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais**. – Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº 31, junho, 1996.

_____. **O Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. Tradução Celso Mauro Paciornik. São Paulo. EDUSP.1998.

GONÇALVES, C. M. **Análise sociológica das profissões:** principais eixos de desenvolvimento. Disponível em: ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5512.pdf. Acesso em 03/02/2009.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 1990.

KOBER, C. M. **Qualificação profissional:** uma tarefa de Sísifo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LE GOFF. **A história nova.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo. Martins Fontes, 1988.
_____. **Historia e Memória.** Tradução Bernardo Leitão, Campinas- SP: Editora Unicamp, 2003.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. In **Projeto História:** trabalhos da memória. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo n° 17 (1998). São Paulo: EDUC, 1998. p. 1-415.

LUDKE, M. e BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educação e Sociedade, vol.25, n° 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 05/01/2008.

MEIHY, J. C. S.B. **Manual de história oral.** São Paulo. Loyola, 2002.
_____. e HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA .A. J. **Acadêmico português critica trabalho temporário.** Tribunal Superior do Trabalho.
http://ext02.tst.gov.br/pls/no01/no_noticias.Exibe_Noticia?p_cod_noticia=3851&p_cod_area_noticia=ASCS. Acesso em 10/01/2008.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria e Educação, Pannonica, n° 04,. 1991 p. 109- 139.
_____.(coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
_____. (org.). **Profissão professor.** Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Porto Editora LDA. – Porto, Portugal: 1999.

PAIVA, E. V. e PAIXÃO, L. P. **PABAE (1956/1964) - A americanização do ensino elementar no Brasil?.** Niterói: EDUFF, 2002.

PEREIRA¹, E.W.. As raízes pragmatistas da Educação no Distrito Federal. In GALVÃO, Afonso, SANTOS, L. G dos .(orgs.). **História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação.** Brasília: Líber: Anped, 2008. p. 41-54.

_____ ². Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade. In **As escolas normais do Brasil: Do Império a República**. ARAUJO J., A. M. B. FREITAS e LOPES, Antonio P. Alínea: Campinas, São Paulo. 2008. p. 355-370.

_____ ³. e ROCHA, L. M.da F. Anísio Teixeira e o plano de educação de Brasília. In **Por uma política de formação do magistério nacional: O INEP/MEC dos anos 1950/1960**. 2008. P. 241-260.

PREBISCH, R. **Dinâmica do desenvolvimento latino-americano**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1964.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In; NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

SILVA, E. **Historia de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade**. 3ª ed. Brasília, DF: Linha Gráfica, 1997.

SOUZA, D. B. de. **O contrato precário de trabalho e a degradação do ensino superior público brasileiro**. Revista espaço acadêmico. Disponível em www.espacoacademico.com.br/023/23csouza.htm. Acesso em 10/02/09.

TARTUCE, G. L. B. **Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03/06/2009.

TEIXEIRA, A. **Plano de construções escolares de Brasília**. Revista Brasileira de estudos pedagógicos, nº 81, volume 35, jan/mar 1961. p. 195-199.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

YANNOULAS, S. C. **Educar: una Profesión de Mujeres?** La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v.74, n. 178, p. 713-738 set/dez.1993.