

REPRESENTAÇÕES DA PROFISSÃO DOCENTE NO *COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA ESCOLAR* DO DR. FELICIANO PINHEIRO BITTENCOURT  
Tatiane Tanaka **Perez** – USP

Como é possível pensar a educação hoje, e projetá-la no futuro, sem uma compreensão exata do que foram os percursos do passado? (NÓVOA, 1993, p. XXXI)

A partir do século XVI, vê-se o surgimento de três elementos essenciais à constituição de uma cultura escolar: a realização de um espaço escolar composto por prédio, mobiliário e materiais específicos; a instauração de cursos graduados em níveis e o nascimento de corpo profissional específico. Incorporando estas transformações, a Modernidade pode ser caracterizada como uma época de rupturas e transformações em diversos âmbitos. Foi neste período que se intensificou a preocupação com a instrução do povo e, conseqüentemente, a organização de instituições especializadas na formação do professor (JULIA, 2001, p. 13-15). Foi ainda no século XIX que vimos o estabelecimento da Pedagogia enquanto uma ciência voltada para a educação, implementando novas práticas culturais nas relações entre a escola e a sociedade, bem como um novo olhar sobre eles. Segundo Carlota Boto:

Tratava-se aqui de firmar um novo modelo de educação: aquela que se consolidaria como alternativa às convenções e à tradição; aquela que tomaria como verdade presumida irredutível o valor intrínseco dos interesses da criança, como pressuposto operatório para projetar sua educação. A pedagogia propunha-se, desde então, como um campo do saber cuja meta seria o rompimento dos pilares da tradição, para firmar conceitos teóricos e procedimentos metodológicos que se apresentassem universalmente válidos e cientificamente comprovados para preparar o caminho das gerações vindouras. (BOTO, 2007, p. 20).

Neste mesmo cenário, podemos identificar a emergência de uma cultura escolar moderna, um processo de produção de referências sociais, políticas e culturais – nas dimensões práticas e simbólicas – tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. A cultura escolar é descrita, nas palavras de Dominique Julia:

como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas

(finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

Para o autor, analisar normas e práticas não pode desconsiderar o corpo profissional dos agentes, professores primários e demais professores, que são chamados a obedecer tais ordens e, para tanto, a fazer uso de “dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação”. (JULIA, 2001, p. 10-11)

Entendidos neste trabalho como dispositivos de normalização pedagógica e como suporte material das práticas de ensino, os compêndios didáticos ou manuais pedagógicos – livros didáticos utilizados nos cursos de formação de professores – traziam expressos os saberes e práticas entendidos como necessários aos futuros professores. A importância de tais compêndios se dá, essencialmente, pelo fato dos saberes e práticas dos professores serem objetos destes manuais impressos que contribuíram e estruturaram a construção do que viria a ser a carreira e formação docente. Por prescreverem formas de como se deve agir estes livros didáticos, compêndios ou manuais reforçam uma imagem de professor tida como modelo. No que se refere às finalidades deste material, podemos analisá-lo, como nos mostra Pintassilgo, como instrumento de formação e iniciação dos

alunos-mestres nos princípios e fórmulas da nascente ciência da educação e ao compilarem, para isso, todo um conjunto de saberes específicos considerados para o exercício da profissão docente. Eles contribuem, também, para a consolidação do modelo escolar e da cultura escolar, ao atribuírem legitimidade acadêmica a determinadas formas de organização do tempo e do espaço escolares e de elaboração do respectivo currículo. Esses manuais assumem-se, finalmente, como instrumentos de controle do trabalho docente, ao prescreverem determinadas práticas como desejáveis (e outras como não adequadas) e a divulgarem uma concepção definida sobre o que é ser bom professor de instrução primária. (PINTASSILGO, 2006, p. 177)

Imerso neste contexto, este trabalho pretende examinar alguns discursos presentes em um destes manuais denominado “*Compêndio de Pedagogia Escolar – Precedido d’um resumo de Psychologia applicada à educação, DE ACCÔRDO COM O PROGRAMMA DA ESCOLA NORMAL*”, originalmente editado no ano de 1908, escrito pelo professor Dr. Feliciano Pinheiro Bittencourt. Para tanto, considera o argumento de Michel de Certeau sobre a possibilidade de “que, atendo-se ao *discurso* e à sua fabricação, se apreenda melhor a natureza das relações que ele mantém com o seu *outro*, o real” (CERTEAU, 1982, p.33).

A presente análise intenta tratar exclusivamente das imagens de professores presentes no discurso do referido manual e as representações docentes no cenário educacional, sua importância e papel. Tal análise encontra-se inserida no campo educacional e levará em consideração que

A estrutura do campo é um *estado* de relação de forças entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. (BOURDIEU, 1983, p. 120)

Para abordar as representações feitas destes agentes utilizar-se-á da noção de representação apresentada por Roger Chartier (1991) que considera “não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”, sendo assim, afirma o autor que a relação de representação é “...entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente”. (CHARTIER, 1991, p. 177)

Como constata Paula Perin Vicentini vale destacar que trabalhar com as imagens públicas dos professores e da profissão docente “implica discutir os mecanismos pelos quais determinadas imagens são forjadas, difundidas e acabam por consolidar-se como formas de identificar socialmente a categoria.” (VICENTINI, 2006, p. 513).

Através de uma análise sócio-histórica, Martin Lawn (2001) analisa a “fabricação” da identidade dos professores, enquanto forma de moldar e gerir, defendendo que as alterações nestas identidades

são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança. Pretende-se argumentar que ideias acerca da governação através do discurso, da construção de identidades oficiais e do policiamento das fronteiras da identidade (associando a identidade dos professores à identidade nacional e de trabalho) são uteis à compreensão de determinadas fases de desenvolvimento do ensino público e estatal, em qualquer nação.

(...) A produção da identidade [dos professores] envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação.

A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. (LAWN, 2001, p. 118)

Daí a análise do discurso presente no referido compêndio pode trazer pistas importantes de como se constroem ou “se fabricam” as imagens e de como se constitui a

identidade da categoria ocupacional dos professores e quais são as representações difundidas em tais manuais didáticos em um determinado período histórico.

Sem desconsiderar a importância do contexto histórico e suas implicações na produção do objeto de análise deste trabalho, não é pretensão deste abordá-la detalhadamente. Os limites desta pesquisa estão focados na análise do discurso presente em tal livro didático.

### *Análise do material*

#### *Sobre o autor*

Por se tratar de resultados parciais de pesquisa, até o momento, muito pouco foi possível encontrar sobre a biografia do autor da obra em estudo. Sabe-se apenas que nasceu em Santa Maria, Rio Grande do Sul no dia 9 junho de 1854, filho de Eugênio Francisco de Bittencourt e Alexandrina Pinheiro de Bittencourt. Formou-se em medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1878.

Foi médico no Rio de Janeiro, professor do Liceu de Artes e Ofícios, professor de História e Corografia do Brasil no Colégio Dom Pedro II, Rio de Janeiro, membro do IHGRS e da Sociedade Brasileira de Geografia. É autor de diversas obras de história e geografia brasileira além de escritos na área de sua formação original: medicina. Algumas de suas obras:

- *Resumo de historia geral e do Brasil: de accordo com o programma do gymnasio nacional para os exames geraes de preparatorios*. Rio de Janeiro: Livraria da Viuva Azevedo, 1900.
- *Elementos de historia do Brasil*. San Pablo: Livraria Francisco Alves, 1907.
- *Compendio de geographia geral: de accordo com e programa do Gymnasio Nacional e da Escola Normal*. Rio de Janeiro: Livraria da Viuva Azevedo, 1907.
- *Compêndio de Pedagogia Escolar*. Rio de Janeiro. Editora Livraria Francisco Alves. 1908.
- *Compendio de corographia do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1910.

#### *Sobre a obra*

Em história tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (CERTEAU, 1982, p. 81)

Ao exporem ideias gerais sobre educação e, em grande medida, prescreverem formas de como se deve agir os livros didáticos, compêndios ou manuais escolares de uso nos cursos de formação de professores reforçam uma imagem de professor tida como modelo. Essa imagem não é única, mas dinâmica e plástica que vai se transformando de acordo com os interesses e necessidades de diferentes épocas.

A escolha da obra para a elaboração deste trabalho se deu, inicialmente, pela escolha do título *Compêndio de Pedagogia Escolar* e pela análise do índice. A escolha do título aconteceu de forma bastante objetiva levando em consideração que um livro para formação de professores que pretendesse abordar temas referentes à Pedagogia e, mais especificamente, à Pedagogia Escolar, provavelmente traria impresso um modelo de professor, além de prescrições de atitudes a serem disseminadas entre os futuros professores.

A obra foi originalmente editada no ano de 1908, no Rio de Janeiro, pela Editora Livraria Francisco Alves. O material aqui analisado refere-se à segunda edição (1913) “cuidadosamente revisada”, segundo impresso na capa. O mesmo apresenta-se dividido em duas partes: a primeira intitulada “*Psychologia*” e a segunda intitulada “*Pedagogia e Methodologia*”. Para efeito deste estudo foi analisada mais detidamente a segunda parte e selecionados alguns trechos ou capítulos desta parte do livro por fazerem referências diretas à atuação e papel do professor.

Como este trabalho tem por objetivo apreender as imagens e representações dos professores expressas no compêndio, nos deteremos apenas à análise dos trechos nos quais se faz referência à figura do professor através das mais variadas menções: mestre, educador, professor, etc., e que, de alguma maneira, prescrevam ou ditem formas de agir e encaminhar os trabalhos escolares.

Com o intuito de não perder o foco deste debate e não adentrar demais em tópicos de metodologias específicas relacionadas ao ensino das diferentes disciplinas da escola básica, também presentes na segunda parte do livro, examinaremos mais cuidadosamente alguns capítulos ou tópicos de capítulos, selecionados após leitura inicial, são eles:

- Capítulo I - aborda temas gerais da educação
  - I – Educação, sua influencia e importancia
  - II – Limites do poder da Educação

III – Progresso pela educação. Educação natural

IV – Educação intencional

V – Ideal e aspirações sociaes

VI – Educação intellectual e instrução propriamente dita. Função da escola. Preceitos geraes da educação.

- Parte do capítulo VI

IV – Educação moral em geral; a escola como meio social. Educação e hereditariedade

- Parte do capítulo VII

III – Importancia pedagogica do respeito, prestigio e autoridade; o educador.

Apesar deste não ser o foco deste trabalho, vale ressaltar que, como nos mostra CATANI (1989) – na análise da Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo –, a partir da década de 1910 é possível identificar nos escritos da revista a influência e as contribuições da psicologia da educação na educação. Tal influência também aparece nos manuais pedagógicos utilizados nos cursos de formação de professores como pode ser percebida já no título do material em análise: “*Compêndio de Pedagogia Escolar – Precedido d’um resumo de Psychologia applicada à educação, DE ACCÔRDO COM O PROGRAMMA DA ESCOLA NORMAL*”.

Numa primeira e despreziosa leitura, ainda que superficial, desta primeira parte do material podemos notar claramente as contribuições e influências de outras ciências, como a Psicologia e a Biologia, dadas à Pedagogia.

### Representações docentes

A primeira referência que o material faz ao professor é metafórica. Relacionando-o com a criança e comparando-a com o “diamante bruto”, analogamente, o professor é comparado ao “lapidário das almas infantis, o guia seguro dos que ensaiam os primeiros e vacillantes passos na senda da aprendizagem, donde logicamente se conclue que é immensa a sua influencia, o seu poder como factor social” (BITTENCOURT, 1913, p. 114). Nesta abordagem, podemos identificar a valorização do professor no realce ao seu “poder” como fator social.

No início da segunda parte da obra é enunciada a importância dada à educação na promoção do progresso e da civilização dos povos e, por conseguinte, ao educador como agente responsável por promovê-los.

“Educar cidadãos é preparar o futuro da pátria, assegurando-lhe a grandeza de seus destinos. É, pois, extraordinária a importância dos educadores no meio social, como factores directos do desenvolvimento material e moral dos respectivos países. Mas, o que convém é *nacionalizar o ensino*, pondo de parte, tanto quanto possível, *o estrangeirismo*. Não devem os mestres acompanhar servilmente os autores estrangeiros, quer se trate de ensino primário, secundário, ou superior; a ideia da pátria jámais deve ser esquecida.” (BITTENCOURT, 1913, p. 114-115)

Considerando o contexto histórico, já a partir do final do século XIX, o ideário republicano ganha destaque na política brasileira aliado ao ideário positivista. Dessa forma, caberia à educação, mais especificamente, escolar contribuir para a produção da ordem que impulsionaria o progresso transformando a sociedade e inculcaria a noção de pátria e patriotismo. Assim, esta valorização dada ao professor e os intensos esforços para a nacionalização do ensino e criação de um sentimento de patriotismo são parte do projeto republicano, já que desde a instauração da República a escola passou a ser o emblema de que “o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso. Daí a importância das cerimônias inaugurais dos edifícios escolares.” (CARVALHO, 1989, p. 23)

Dentro deste cenário e, sabendo-se da importância da imprensa como dispositivo de orientação e disseminação de modelos de conduta para os professores, fica evidente, como nos mostra Gilson Pereira (2001) na análise que fez das cartas e necrológios de professores presentes nas revistas de duas instituições representativas do professorado paulista (CPP e APEOSP), o uso de estratégias de valorização simbólicas da profissão, cuja característica é a fixação de valores morais e práticas modelares (PEREIRA, 2001, p. 202).

Apesar da exaltação da figura do professor no excerto analisado, noutro trecho mais adiante, o texto expõe sobre as limitações do poder da educação e, conseqüentemente, do professor, apresentadas como medida para garantir a segurança e a ordem, bem como os mecanismos de controle do Estado, mencionados como “autoridades superiores”:

“Se o poder da educação *não fosse limitado*, inúteis seriam os *horarios, programmas e regulamentos*, e não teria razão de ser a acção das autoridades superiores, procurando *uniformisar* o ensino nas escolas. Cada professor poderia fazer o que bem lhe parecesse, e as conseqüências seriam a desordem e a anarchia. Desde que a educação tem de obedecer a regras e preceitos fundamentaes e invariáveis, forçosamente tem *limites*, além dos quaes não deve ir a acção dos mestres.” (BITTENCOURT, 1913, p. 117)

Poderíamos ingenuamente concluir, através deste excerto, a imposição de uma regra, do campo estratégico do poder, aos seus usuários ou consumidores como modelos impostos a serem seguidos e que representariam toda uma forma de agir das autoridades e dos docentes, se não fosse a contribuição de Certeau a nos sugerir

algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo tático. Habilitar, circular, falar, ler, ir às comprar ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos. (CERTEAU, 1994, p. 103-104)

Aquilo que é imposto é objeto de manipulações pelos usuários. Os consumidores esboçam trajetórias

aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras dos sistemas. Embora tenham como material os vocabulários das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas), embora fiquem enquadradas por *sintaxes* prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares, etc), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas que onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e desejos *diferentes*. (CERTEAU, 1994, p. 97)

Na sequência o texto faz menção à missão do educador como sendo aquela de guiar a educação – expressa como “*a força das ideias e dos sentimentos*” – em justo meio, sem exagerá-la ou contrariá-la. (BITTENCOURT, 1913, p. 117)

Ao expor ainda sobre os preceitos gerais da educação cita que estes se baseiam “na disciplina escolar, na seriação dos estudos, em sua inteligente direcção, na cultura dos sentidos e das emoções” e continua referindo-se ao professor:

“O mestre que obedecer a taes preceitos, que os realisar na pratica, terá conseguido seus fins, que se resumem, em ultima analyse, *na formação da personalidade do discípulo*. Quanto aos meios mais efficazes para que esse fim supremo seja alcançado, figuram em primeiro plano a *pratica*, a *experiência*, o longo tirocínio do mestre, que jámais deve ficar estacionário, e sim acompanhar a marcha evolutiva das sciencias, a nova orientação pedagógica, de feição toda característica, graças aos auxílios que lhe tem ministrado a *psychologia*, de mãos dadas com a *physiologia*.” (BITTENCOURT, 1913, p. 128)

Mais uma vez, é possível observar através do excerto a “pretensão dos “produtores” de *informar* uma população, isto é, “dar forma” às práticas sociais.” (CERTEAU, 1994, p. 260). É possível inferir ainda sobre as prescrições de ordem e disciplina à ação docente para a formação de um povo também disciplinado.

“*O meio social*, que em tudo influe, não póde deixar de actuar também na escola. Certamente que em uma sociedade culta e adiantada é muito mais suave a tarefa dos educadores, pois, quando mais recebem as crianças, já trazem ellas do lar paterno principios de ordem e disciplina, que muito facilitam o ensino.” (BITTENCOURT, 1913, p. 198)

Vale lembrar que a regeneração nacional da massa popular pela educação era interesse comum de agraristas e industrialistas durante a República, com o intuito de

minimizar os efeitos, tidos como perniciosos, dessa massa popular no cotidiano das cidades. Deter os fluxos migratórios para a cidade, promovendo política agrarista de fixação do homem no campo através da escola, ou dinamizar a economia de base industrial, por medidas educacionais que incorporassem levas de ociosos as sistema produtivo, eram projetos com um denominador comum: o equacionamento da questão urbana, a estruturação de esquemas de controle que viabilizassem, no espaço da cidade, o tempo da produção-expropriação capitalista, o disciplinamento das populações resistentes, na vadiagem ou na anarquia, à nova ordem que se implantava. (CARVALHO, 1989, p. 21)

Nos breves trechos analisados anteriormente pode-se perceber nos discursos diferentes representações do docente. Ao mesmo tempo em que era reconhecido seu poder como fator social, valorizado devido ao seu papel importante na escola, por ser o responsável direto pela formação dos alunos, tanto pela transmissão de conhecimentos através das disciplinas lecionadas, quanto pela formação moral do educando, o mestre era também compreendido como receptáculo de um determinado conjunto de idéias transmitidas através de impressos que deveriam ser incorporadas à sua prática de ensino atendendo às necessidades do ideário republicano.

As estratégias são ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas de discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. (CERTEAU, 1994, p.102)

Do trabalhador manual, quase braçal do “lapidário das almas infantis” passando pela figura do disseminador de uma nação patriota, o professor vai sendo “formado” para atender às exigências de seu tempo, às necessidades dos comandantes da sociedade. Desta forma, a

construção, distribuição e formas de incorporação dos discursos impressos se constituem como um lugar de poder cujo objetivo é “moldar” o professor, “dar forma” às práticas sociais.

### Algumas considerações

Como nos mostra Certeau (1994), durante o Iluminismo, havia a pretensão de que o livro desempenhasse a tarefa de reformar a sociedade, que a difusão de escolas transformasse os hábitos e costumes, que uma elite pudesse remodelar toda uma nação se se difundisse em todo o território. Esta ideia fez surgir uma “teoria do consumo nas estruturas da política cultural”. Assim, os meios de difusão ganharam prioridade sobre as ideias veiculadas.

O meio toma o lugar da mensagem. Os procedimentos “pedagógicos”, com base na rede escolar, se desenvolveram a tal ponto de abandonar como inútil ou quebrar o “corpo” professoral que os aperfeiçoou durante dois séculos: hoje compõe o aparelho que, cumprindo o sonho antigo de enquadrar *todos* os cidadãos e *cada um* em particular, destrói aos poucos a finalidade, as convicções e as instituições escolares das Luzes. Em suma, tudo se passa em Educação como se a *forma* de implantá-la tecnicamente se houvesse realizado desmesuradamente, eliminando o *conteúdo* que lhe dava a possibilidade de ser e, desde então, perde a sua utilidade social. Mas no decorrer de toda essa evolução, a ideia de uma produção da sociedade por um sistema “escriturístico” não cessou de ter como corolário a convicção de que, com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se *imprimir* pelo texto e como o texto que lhe é imposto.

Ontem, esse texto era escolar. Hoje, o texto é a própria sociedade. (CERTEAU, 1994, p. 261)

Entretanto, apesar de toda mudança enunciada, a força da premissa de uma passividade própria do consumo não diminuiu. Esse cenário nos leva a considerar que a crença no “poder do escrito” em moldar o outro é tão grande que a análise dos discursos, presentes no *Compêndio de Pedagogia Escolar*, anteriormente apresentados nos permite conceber uma imagem de professor e da profissão exigidas ou desejadas no período de elaboração deste manual escolar. Vale a pena atentar para o fato de que

as imagens produzidas sobre a profissão podem ser tomadas com indicativo das relações de força que se estabelecem no movimento docente e se redefinem à medida que se alteram a composição da categoria e o estatuto socioprofissional de seus membros. (VICENTINI, 2006, p. 514)

São bem diversas as imagens retratadas em tais discursos, do professor lapidário, imagem esta bastante associada ao artesão, àquele que possibilitará a exposição do brilho, do

valor do outro; passa pela imagem do agente responsável e de “extraordinária importância” na promoção dos ideais republicanos de progresso e civilização através da educação; expressa também uma posição de grande autonomia quando expõe a habilidade que deverá ter em guiar a educação em justo meio; por outro lado, coloca a questão dos limites da ação deste agente que está submetido a diferentes tipos de controle tais como os horários, programas e regulamentos, além da ação de “autoridades superiores”, no intuito de uniformizar o ensino nas escolas. Ilustrando o exposto, ao relatar o caso particular de São Paulo, afirma Souza:

Podemos ver, assim, nas orientações e manuais elaborados pelos órgãos da administração do ensino público de São Paulo, uma das faces do controle do Estado sobre a formação do professores. (...) Tal controle demonstra uma forma peculiar da política liberal republicana. A modernização a todo custo, feita pelo alto e imposta pelo Estado, não buscou estratégias de discussão e incorporação dos profissionais de educação ponderando as divergências, as resistências, as inovações e as práticas em uso. Ao contrário foram adotados dispositivos burocráticos de controle. Assim, um adesismo autoritário foi impingido ao magistério de forma que todos deveriam seguir os mesmos métodos e processos de ensino. (SOUZA, 1996, p.173-4).

Mariano Fernandez Enguita (1991) ao abordar a crise de identidade vivida pelos docentes elenca as cinco características que definem uma profissão e relaciona-as com a profissão docente. Vale a pena transitarmos entre elas para compreendermos melhor a miséria vivida pela categoria no campo educacional.

A primeira característica diz respeito à competência, entendida como o produto de uma formação específica, geralmente de nível universitário que os docentes têm reconhecida, porém de menor prestígio devido a sua curta formação superior. A segunda refere-se à vocação, de prestação de serviço à humanidade que, embora associada à profissão, “...a imagem do graduado num 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 encontrar algo melhor.”. A terceira característica é a licença, ou seja, campo exclusivo, geralmente reconhecido e protegido pelo Estado que, na prática, segundo o autor, este campo é parcialmente marcado. A quarta característica associa-se à independência, à autonomia no exercício de sua profissão: frente às organizações e frente aos clientes, porém os docentes são apenas parcialmente autônomos frente a ambos. A quinta e última característica refere-se à auto-regulação: a profissão reserva-se o direito de julgar seus próprios membros, resistindo a toda pretensão dos profanos, isto é, dos clientes, do poder público ou de outros grupos, entretanto, aponta que “A categoria de docentes carece

de um código ético ou deontológico (...) e de mecanismos próprios para julgar a seus membros ou resolver conflitos internos.” (ENGUIITA, 1991, p. 45-46).

Considerando as características propostas por Enguita, apesar do discurso analisado demonstrar uma valorização simbólica da profissão, como anunciada anteriormente, enaltecendo a autonomia e o poder que tem o professor, é possível reconhecer também uma desprestígio da profissão e a perda de autonomia

considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. (...) Finalmente, para este processo contribuem também os fabricantes de livros-didáticos e outras mercadorias educacionais. O livro-didático especifica para o professor o conjunto de conhecimentos que deverá transmitir, a sequência dos mesmos e a forma de transmiti-los e organizá-los. Ainda que de menor repercussão no conjunto da vida escolar, um efeito similar têm outros recursos docentes, como os programas informatizados ou os chamados “pacotes curriculares”. (ENGUIITA, 1991, p. 48-49)

Assim, concordando com Gilson Pereira (2001), despossuídos dos atributos técnicos da profissão, qual seja, a competência propriamente pedagógica, esses agentes, sobretudo mulheres, levam para a escola o princípio da construção – a recusa do econômico e a lei da confiança e da dádiva. Identificam-se então, nos discursos destes agentes um aspecto missionário da profissão, gerador de profundas ambigüidades pautadas na recusa do econômico em agentes economicamente despossuídos adequada à ambigüidade das posições ocupadas: profissionais desprestigiados do prestigioso mundo da produção simbólica (PEREIRA, 2001, p. 208-209).

## **Bibliografia**

BITTENCOURT, Dr. Feliciano P. *Compêndio de Pedagogia Escolar*. Rio de Janeiro. Editora Livraria Francisco Alves, 1913.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: Cultura em classes, por escrito. In: LAUAND, Jean (org.). *Filosofia e Educação: Estudos 1*. São Paulo: Factash Editora, 2007, p. 19-41.

BOURDIEU, Pierre "O campo científico". ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu - Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

\_\_\_\_\_. "A delegação e o fetichismo político". \_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 188-206.

- \_\_\_\_\_. "A força da representação". \_\_\_\_\_. *A Economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 107-116.
- CATANI, Denice Barbara. "História da Profissão Docente: questões e estudos". FARIA FILHO, L. M. de et al (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Minas Gerais: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919)*. São Paulo: FEUSP, 1989, doutoramento.
- CARVALHO, Marta. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CERTEAU, Michel de. Fazer história. In: \_\_\_\_\_. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 31-64.
- \_\_\_\_\_. A operação historiográfica. In: \_\_\_\_\_. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 65-119.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. "O mundo como representação". *Estudos Avançados*, jan-abril/1991, 11(5), p. 173-191.
- FERNANDES ENGUITA, Mariano. "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização". *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1991, n° 4, p. 41-60.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, 2001.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. Manuais pedagógicos e formação docente no Brasil (1880-1940). *Cultura Escolar Migrações e Cidadania. Actas do VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação - 20 a 23 Junho 2008*, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em: <<http://web.lettras.up.pt>>. Acesso em: 17/08/2009.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. Disponível em <[www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm)>. Acesso em: 20/09/2009.
- LAWN, Martin & OZGA, Jenny. "O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino". *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1991, n. 4, Dossiê: interpretando o trabalho docente, p. 140-158.
- PEREIRA, Gilson R. de M. *Servidão Ambígua: valores e condição do magistério*. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

- PEREIRA, Luiz. *O Magistério Primário numa Sociedade de Classe*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.
- PINTASSILGO, Joaquim [et al] (org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: um estudo sobre a implementação de Grupos Escolares no estado de São Paulo (1890-1910)*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, USP, 1996.
- VICENTINI, Paula Perin. Imagens públicas da profissão docente: uma análise sobre as formas de distinção da categoria. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, p. 513-530.