

EDITORA
OMNIS SCIENTIA



**A PROFISSIONALIZAÇÃO
DO TRABALHO DOCENTE:
AS EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS
NO ESTADO DO CEARÁ, EM
MEADOS DO SÉCULO XX**

Volume 1

Organizador
Francisco das Chagas de Loiola Sousa

EDITORA
OMNIS SCIENTIA



**A PROFISSIONALIZAÇÃO
DO TRABALHO DOCENTE:
AS EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS
NO ESTADO DO CEARÁ, EM
MEADOS DO SÉCULO XX**

Volume 1

Organizador
Francisco das Chagas de Loiola Sousa

Editora Omnis Scientia

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: AS EXPERIÊNCIAS
CONSTRUÍDAS NO ESTADO DO CEARÁ, EM MEADOS DO SÉCULO XX**

Volume 1

1ª Edição

TRIUNFO - PE

2022

Editor-Chefe

Me. Daniel Luís Viana Cruz

Organizador

Francisco das Chagas de Loiola Sousa

Conselho Editorial

Dr. Cássio Brancaleone

Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva

Dra. Pauliana Valéria Machado Galvão

Dr. Plínio Pereira Gomes Júnior

Dr. Walter Santos Evangelista Júnior

Dr. Wendel José Teles Pontes

Editores de Área - Ciências Humanas

Dr. Antônio Nolberto de Oliveira Xavier

Dr. Cássio Brancaleone

Dr. José Edvânio da Silva

Dr. Santiago Andrade Vasconcelos

Assistente Editorial

Thialla Larangeira Amorim

Imagem de Capa

Freepik

Edição de Arte

Vileide Vitória Larangeira Amorim

Revisão

Os autores



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

O conteúdo abordado nos artigos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

P964 A profissionalização do trabalho docente : as experiências
construídas no estado do Ceará, em meados do século XX
: volume 1 [recurso eletrônico] / organizador Francisco
das Chagas de Loiola Sousa. — 1. ed. — Triunfo : Omnis
Scientia, 2022.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5854-885-0
DOI: 10.47094/978-65-5854-885-0

1. Professores - Ceará - Formação. 2. Educação e
Estado. 3. Políticas educacionais. 4. Prática de ensino.
I. Sousa, Francisco das Chagas de Loiola. II. Título.

CDD22: 370.71

Editora Omnis Scientia

Triunfo – Pernambuco – Brasil

Telefone: +55 (87) 99656-3565

editoraomnisscientia.com.br

contato@editoraomnisscientia.com.br



Dedico este livro a nosso Pai Celestial e a meus pais terrenos: João e Ana.

Dedico também à minha companheira eterna, Lygia.

APRESENTAÇÃO

A presente obra é parte integrante da nossa tese de doutorado, defendida no ano de 2006, na Universidade Federal do Ceará. Ela procura compreender e analisar situações do trabalho docente no Estado do Ceará, em meados do século passado, relativas ao processo de regulamentação do magistério público e particular, notadamente no período de redemocratização política do País, após o Estado Novo. De modo mais específico, discutiremos o *status* socioeconômico do professorado da rede primária e secundária, tendo por base a política salarial dos docentes.

Assim, para reconstruir o processo de profissionalização do trabalho docente no Ceará, procuramos conciliar e confrontar fontes oriundas de periódicos, principalmente de jornais locais, da legislação nacional e estadual e relatos de docentes da rede pública e particular, os quais exerceram magistério no período aqui estudado.

Nesta perspectiva, constatamos que o panorama da política educacional, pouco a pouco, reestruturou o trabalho docente. Nesse contexto, o *status* socioeconômico do professorado começou a se constituir negativamente.

Dentre os fatores que contribuíram diretamente para tornar precária as condições de trabalho no magistério público e particular, podemos destacar, como exemplo, o fato de que os investimentos no setor educacional, nesse período, não acompanharam, na mesma proporção, o aumento das matrículas no ensino primário e secundário.

INTRODUÇÃO

Para nossa abordagem sobre a profissão docente, em meados do século XX, utilizaremos aqui uma compreensão de Estado como organismo político e administrativo que regula as profissões, isto é, um Estado que, mediante leis, decretos etc., impõe-se como instrumento regulador dos serviços e/ou bens coletivos. As políticas educacionais, neste caso, constituem elemento basilar na redefinição e/ou modelação da atividade docente.

Neste contexto, os profissionais da educação, a exemplo dos professores, em meados do século XX, procuravam aproximar, na medida do possível, os textos políticos (leis, decretos etc.) das suas histórias de vida, das suas experiências, valores, propósitos e interesses. O que esses profissionais pensavam e acreditavam traziam implicações diretas no processo de objetivação das políticas educacionais. Estes fatores, de ordem interpretativa, produzem efeitos e consequências significativas para as políticas efetivadas, e jamais seriam controlados pelos autores dos textos políticos, especialmente quando se trata de uma ocupação profissional em que as influências do mundo privado sobrepõem, por vezes, os interesses públicos.

De uma atividade que se desenvolveu, ao longo de sua história, no âmbito da vida privada, às vezes concomitantemente aos afazeres domésticos, o professorado tem procurado, através de lutas corporativas, reafirmar e garantir o direito à educação e dar novo *status* social a esta ocupação. Nesse sentido, a democratização do acesso à escola contribuiu diretamente para afirmar o caráter público do magistério e romper com a tradição doméstica (clientelista, personalista etc.) dos serviços educacionais. Essa intervenção dos poderes públicos no setor do ensino é um dos elementos para construir uma imagem pública da dimensão privada dessa atividade.(WANDERLEY, 1996)

A esse respeito, a nossa abordagem desenvolvida durante o curso de mestrado (SOUSA, 2002) constatou que a profissionalização das professoras no meio rural cearense, nas décadas 1980 e 1990, ocorreu ao mesmo tempo em que as escolas isoladas, geralmente funcionando nas residências das docentes, foram substituídas por grupos escolares construídos pelo Poder público municipal.

A transferência do trabalho para o grupo escolar, como um dos elementos da profissionalização do trabalho docente, garantiria a dedicação exclusiva das professoras ao ensino no horário previsto de aulas¹, embora elas continuassem, em alguns casos, lecionando concomitantemente para mais de uma turma. Normalmente, a escola reunia numa mesma sala de aula duas turmas com alunos em idades escolares próximas:

1 Nas escolas isoladas, as professoras exerciam outras atividades além do ensino, como, por exemplo, preparar a merenda escolar, fazer a limpeza da sala de aula ou mesmo cuidar dos seus afazeres domésticos, concomitantemente ao exercício da docência. A dedicação exclusiva ao ensino a que estamos nos referindo aqui diz respeito, não ao que conhecemos como contrato de trabalho remunerado em tempo integral, mas ao fato de que as professoras, ao serem transferidas para os grupos escolares municipais, deixaram de exercer outras atividades de trabalho na escola além do ensino.

por exemplo, 1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª séries. Entre os principais motivos da permanência do ensino multisseriado no grupo escolar figuravam a indisponibilidade de salas de aula e a insuficiência de professores para atender a crescente demanda escolar na rede municipal.

Além desse, outros fatores contribuíram igualmente para a profissionalização do magistério no meio rural cearense, na década 1990, como os cursos de qualificação pedagógica em nível médio e superior (de graduação e pós-graduação) e os concursos públicos para a efetivação das professoras no quadro permanente de servidores da prefeitura (SOUSA, idem).

A ampliação do acesso à escola, contudo - o que implicava diretamente no crescimento do aparato escolar e, igualmente, o aumento das oportunidades de trabalho para os professores - vai ocorrer de forma ambígua e, muitas vezes, contraditória, seja nas décadas 1940 e 1950, seja nas décadas 1980 e 1990.

As condições díspares de realização do ensino, seja na capital ou nas cidades do interior, constituíam obstáculos para que o trabalho docente edificasse o seu caráter público. As desigualdades extremas na qualidade da oferta dos serviços educativos, inclusive na própria rede de ensino estadual (entre o ensino primário e o secundário, por exemplo), associadas às relações clientelistas e/ou de favoritismo político no setor do ensino, davam o tom do processo de profissionalização do professorado cearense, em meados do século passado.

A abordagem de questões do mundo privado (como, por exemplo, as relações clientelistas) na análise do processo de profissionalização do trabalho docente ganhou maior importância para a nossa reflexão quando começamos a perceber que as influências pessoais, por vezes, determinavam os rumos das políticas educacionais. A esse respeito, é importante considerar a ideia de que os sujeitos interpretam os textos políticos (leis, decretos etc.) de acordo com as suas necessidades, tendendo a adequá-los às suas histórias de vida, às suas experiências, aos seus valores, aos seus propósitos e interesses particulares (MAINARDES, 2006).

Ao abordar questões como esta, a nossa intenção é identificar como se processou a relação público/privado a partir do exame de práticas sociais, especialmente no campo educacional, nas quais a nossa cultura política emerge. A educação, nesse sentido, é o lugar por excelência onde a relação público/privado ampliou suas dimensões, por agregar interesses diversos. Neste aspecto, a história do trabalho docente no Brasil e, particularmente, no Ceará, é rica em experiências que demonstram as imbricações do magistério com o mundo privado, ou seja, com as histórias pessoais dos docentes.

Na impossibilidade de operacionalizar uma abordagem mais ampla, a nossa investigação delimitou um recorte espacial, o Estado do Ceará, e temporal, dos anos 1940 aos anos 1960. Esses recortes espaço-tempo tornam-se importantes porque, de uma parte, ampliam as possibilidades de conhecer, com base em uma investigação regional/local, o modo como se concretizou o desenvolvimento do sistema escolar e do trabalho docente em

um período de “modernização” do País. Por outro lado, permite averiguar os efeitos das políticas educacionais nacionais em nosso Estado, particularmente àqueles vinculadas ao magistério.

Assim, para reconstruir o processo de profissionalização do trabalho docente no Ceará, procuramos conciliar e confrontar fontes oriundas de periódicos, principalmente de jornais locais, da legislação nacional e estadual e relatos de docentes da rede pública e particular, os quais exerceram magistério no período aqui estudado².

A utilização de múltiplas fontes de pesquisa na reconstituição da história social do trabalho docente³, como é o nosso caso, torna-se importante por contrabalançar as nossas possíveis dúvidas quanto à confiabilidade das diversas fontes utilizadas na investigação (LE GOFF, 2002). Além disso, cada tipo de fonte nos impõe limites nas pesquisas, o que implica buscar complementações reflexivas necessárias para evitar conclusões apressadas, equivocadas ou teoricamente fragilizadas. É sempre bom dialogar com outras abordagens que tratam do assunto em foco.

Dentre as fontes de pesquisa utilizadas nesta investigação, os jornais e a legislação educacional impõem, de modo mais objetivo, uma análise dos fenômenos sociais para além da realidade local. No caso dos jornais, a possibilidade de confrontar ideias diferentes sobre determinado assunto e condensar, em uma mesma fonte de pesquisa, informações locais e nacionais, proporciona ao pesquisador condições mais favoráveis de generalizar as suas conclusões de pesquisa. Isto é possível porque o jornal

2 Foram entrevistados seis docentes: dois professores vinculados às escolas católicas, duas professoras efetivas da rede pública primária estadual e dois professores catedráticos do Liceu do Ceará, tendo um deles lecionado concomitantemente na Escola Normal. Os professores catedráticos do Liceu e as professoras da rede pública primária tiveram experiência como docentes também na rede de ensino particular. Entrevistar professores com experiência de magistério no Estado do Ceará, que atuaram naquele período, implicou algumas dificuldades. A primeira delas foi identificar quem são esses docentes. Para tanto, recorremos aos arquivos (livros de frequência, atas de reuniões etc.) de escolas públicas e particulares. Nessa tarefa, contamos também com a colaboração valiosa de antigos funcionários das referidas instituições de ensino, que forneceram pistas importantes sobre os docentes identificados nos documentos pesquisados, como, por exemplo, se estavam vivos ou não, onde residem atualmente etc. As listas antigas de telefones (constando nomes de pessoas e endereços residenciais) foram, igualmente, úteis para localizar os professores identificados nos documentos investigados. Além desta, deparamos com outras dificuldades para realizar as entrevistas com os docentes: a fragilidade da saúde dos professores, seus compromissos profissionais (para quem continuava trabalhando) e/ou ocupacionais, problemas com a memória etc. Em alguns casos, em face destas e de outras dificuldades, desistimos de entrevistar o docente.

3 A utilização de fontes diversas numa pesquisa não implica, necessariamente, o desenvolvimento de uma abordagem teórico-metodológica específica para analisar cada tipo de fonte, embora a escolha de um determinado documento sempre seja influenciada por uma teoria (FARIA FILHO, 1997).

não se limita a registrar os acontecimentos locais, pois tende a trazer para os leitores daquela cidade notícias de outras localidades, contendo uma noção de espacialidade, que traduzida em linguagem político-administrativa, típica de processos de edificação republicana como o nosso, cresce da esfera municipal à estadual, chegando a abarcar a nação e o plano internacional, sem descuidar de unidades menores como bairros, distritos, becos e lugares mais ermos. Nesse sentido, o jornal é simultaneamente local e universal em suas pretensões de bem informar. (CAVALCANTE, 2002, p.2).

As informações veiculadas, especialmente pelos jornais O Povo e O Estado, em nosso caso, possibilitaram acompanhar o debate sobre as reformas educacionais para além do discurso oficial. Esses, representantes das duas facções político-partidárias majoritárias no Estado do Ceará, nas décadas 1940 e 1950, nos proporcionaram o acesso a informações que raramente se poderia conseguir com outro documento histórico. Há que se considerar, contudo, as limitações das notícias jornalísticas, que devem ser questionadas e completadas com outras fontes da historiografia, bem como o seu papel ideológico político-partidário⁴ que, por vezes, requer do pesquisador uma atenção redobrada na utilização de suas informações.

As entrevistas, como fonte oral, também proporcionam um tipo de evidência específica que, se bem conduzidas, podem render bons resultados às pesquisas. Esse tipo de fonte se torna interessante para a historiografia porque tanto pode esclarecer interrogações sobre determinados eventos históricos, preencher lacunas de outros documentos etc. quanto aguçar a curiosidade do pesquisador e levá-lo a outras fontes. Neste caso, é imprescindível para o pesquisador o auxílio de documentos,

para indicações de coisas que estão além do alcance da memória, para datas onde possam haver erros e para precisões que não poderá ou não irá conseguir com evidência oral. Ele precisará dos documentos para enriquecer e informar seu questionamento, para permitir aos mortos falarem aos vivos e, aos vivos, falarem aos mortos. (SAMUEL, 1990, p.237).

4 A ideologia, inerente a qualquer processo de produção e difusão das ideias, sempre traz conflito ou disputa política. No caso da notícia jornalística, a ideologia expressa “as intenções políticas e partidárias desenhadas pelos proprietários ou conselhos editoriais dos jornais”. (CAVALCANTE, 2002, p.04). Seja contra ou a favor da política situacionista, os jornais podem ajudar bastante na compreensão da história política de um país, de um estado ou de uma cidade. Escrita para um público situado num determinado tempo e espaço, tais notícias, na medida em que se afastam do tempo presente, revelam novos vestígios que devem ser confrontados com outras fontes históricas. Vistas à distância do fervor político no qual foram escritas, essas fontes ganham outras perspectivas e sentidos. No que diz respeito à compreensão e análise do sistema de ensino e do trabalho docente, as informações desse tipo de periódico contêm um valor inestimável para o entendimento da trama sociopolítica no setor da educação.

As reminiscências sobre determinados períodos históricos são importantes para o historiador (re) compor, a partir de uma versão narrada pelas próprias personagens da história, o seu quadro de análise com base em registro subjetivo (THOMPSON, 1987). O pesquisador, porém, deve tomar alguns cuidados específicos com o manuseio de documentos produzidos com as entrevistas. Em primeiro lugar, devemos ter consciência de que as histórias narradas, em geral, tendem a demonstrar o passado de acordo com o que pensamos no presente e o que pretendemos ser, pois “não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais”. (THOMSON, 1997, p.57). Tais considerações são importantes porque nos chamam a atenção para o fato de que, ao lidarmos com o passado, sempre procuramos interpretá-lo com o olhar de hoje, ou seja, reconstruímos um “passado presentificado”. (FLORES, 2000, p.147).

Por mais que o historiador procure se aproximar do passado, tendo em mente preservar os significados originais das ideias e dos contextos políticos específicos de cada época, ele jamais poderá se isentar dos paradigmas contemporâneos em suas investigações. O que de fato ele pode e deve fazer é procurar amenizar as influências desses paradigmas na leitura do passado que, de acordo com o contextualismo linguístico de Skinner⁵, exigirá do pesquisador uma boa dose de erudição e consciência histórica (JASMIN, 2005).

Essa condição temporal do informante e da testemunha da história, bem como do próprio pesquisador, redimensiona a percepção do problema em estudo. A distância temporal, neste caso, nos impõe olhar diferente sobre os fenômenos sociais de determinada época. Esses cuidados, porém, não tornam menos importante ou menos válido o testemunho oral como fonte de pesquisa histórica, o qual contribui para dar voz e visibilidade às experiências de vida geralmente excluídas das narrativas historiográficas ou pouco valorizadas por elas.

Para efeito de organização e exposição, o presente trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda o *status* econômico e social da atividade docente, em meados do século XX

O capítulo dois dá continuidade à análise da profissão docente, tendo como foco principal o perfil socioeconômico do professorado em face do crescimento da rede escolar secundária.

Com esse intuito, procuramos discutir o *status* socioeconômico do professorado cearense a partir da política salarial. A esse respeito, constatamos que o reconhecimento social do professor no ensino secundário não tinha relação direta com a sua formação pedagógica, e muitos deles sequer cursaram faculdade de Filosofia para se habilitar como professor do ensino médio. Em relação ao salário, os professores do ensino secundário do sistema público e particular do Ceará tiveram, ao contrário do que se pensava, seu poder aquisitivo reduzido no período entre 1946/1947 e 1957/1958.

5 As abordagens contextualistas de Quentin Skinner se inspiram na filosofia da linguagem de Wittgenstein e na linguagem ordinária de John Austin (cf. JASMIN, 2005).

Neste caso, a condição econômica e social diferenciada daqueles professores tinha origem em diversos fatores, como, por exemplo, exercer a atividade docente em mais de uma escola, ocupar cargo de diretor nos estabelecimentos de ensino, além de desempenhar outras funções remuneradas paralelamente ao magistério, como era o caso dos profissionais liberais.

O capítulo três amplia a leitura sobre o processo de profissionalização dos professores ao analisar as políticas de institucionalização do sistema de ensino primário no estado do Ceará, em meados do século XX.

Nesta perspectiva, o capítulo quatro aborda a relação entre o público e o privado como espaços de profissionalização do trabalho docente, destacando os vínculos entre história pessoal e história profissional no magistério.

O quinto, e último capítulo, analisa as trajetórias de professores cearenses, procurando entender as interconexões da vida profissional com a vida privada dos docentes por nós entrevistados. Neste sentido, a pesquisa vai demonstrar que o reconhecimento social no magistério era uma combinação entre investimento pessoal (formação escolar e pedagógica), competência profissional, reformas educacionais e as influências pessoais e político-partidárias.

No plano geral, constatamos que o reconhecimento social do magistério dependia tanto das influências pessoais (como as indicações de parentes próximos, amigos e políticos para as funções docentes) como também do empenho individual de cada docente na sua profissionalização (como, por exemplo, o investimento em cursos de qualificação, demonstrar competências e aptidões no fazer pedagógico etc.), das condições socioeconômicas do professor e de sua história de vida (os percursos de formação e de trabalho peculiar a cada sujeito).

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	15
O STATUS ECONÔMICO E SOCIAL DA ATIVIDADE DOCENTE, EM MEADOS DO SÉCULO XX	
DOI: 10.47094/978-65-5854-885-0/15-20	
CAPÍTULO 2.....	21
A ATIVIDADE DOCENTE E A MUDANÇA DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DO PROFESSORADO EM FACE DO CRESCIMENTO DA REDE ESCOLAR SECUNDÁRIA	
DOI: 10.47094/978-65-5854-885-0/21-37	
CAPÍTULO 3.....	38
AS POLÍTICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PRIMÁRIO NO ESTADO DO CEARÁ: A CENTRALIDADE DA DOCÊNCIA	
DOI: 10.47094/978-65-5854-885-0/38-47	
CAPÍTULO 4.....	48
O PÚBLICO E O PRIVADO COMO ESPAÇOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	
DOI: 10.47094/978-65-5854-885-0/48-56	
CAPÍTULO 5.....	57
TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES CEARENSES: OS VÍNCULOS ENTRE A VIDA PESSOAL E A VIDA PROFISSIONAL	
DOI: 10.47094/978-65-5854-885-0/57-82	

CAPÍTULO 2

A ATIVIDADE DOCENTE E A MUDANÇA DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DO PROFESSORADO EM FACE DO CRESCIMENTO DA REDE ESCOLAR SECUNDÁRIA

No Ceará, em meados do século XX, grande parte dos professores catedráticos²³ da rede oficial também lecionava nas escolas particulares, e alguns deles exerciam outras atividades remuneradas. Em relação ao conjunto dos docentes cearenses, eles formavam um pequeno grupo de professores que se distinguia dos demais profissionais da educação secundária por apresentar uma formação escolar mais ampla, em geral com curso superior, e gozar de um *status* social e econômico diferenciado. Na condição também de dentistas, médicos, advogados, militares, contadores, padres etc., os professores das escolas públicas secundárias do Ceará eram reconhecidos ou equiparados socialmente aos profissionais liberais. Neste caso, não se pode saber se essa identificação com os profissionais liberais decorria do fato de serem professores ou de atuarem em outra ocupação; ou ainda, como resultado das duas atividades que exerciam concomitantemente.

No plano nacional, esses professores estavam geralmente vinculados a um número reduzido de escolas federais e estaduais consideradas de elevado padrão no ensino, que serviam como uma espécie de modelo para as demais instituições escolares. De elevado custo financeiro para os cofres do Estado²⁴, daí por que o seu atendimento era quantitativamente limitado, tais escolas atendiam, basicamente, alunos oriundos da elite brasileira:

Quanto ao ensino secundário acadêmico, sob controle federal, de caráter eminentemente seletivo, destinado à elite social, o Estado se limitava a manter uma ou poucas escolas públicas, consideradas “modelo”, deixando livre à iniciativa particular a sua expansão em instituições privadas sob fiscalização federal. (TEIXEIRA, 1971, p.96).

Na incapacidade de estender certo padrão de qualidade na educação para todos os estabelecimentos de ensino, o Poder público construía poucas escolas de excelência, com notoriedade nacional, em detrimento de uma extensa rede de educação elementar com grande dificuldade de funcionamento:

23 Os professores catedráticos, conforme determinava a Constituição Federal de 1946 (Art.168, VI), eram aqueles docentes que ocupavam as cátedras no ensino secundário e superior da rede oficial, aos quais era assegurada a vitaliciedade na função docente. Para o ingresso nas cátedras, referidos professores deveriam ser aprovados em concursos públicos de provas e títulos.

24 Como já mencionamos, o governador do Estado do Ceará, Faustino de Albuquerque (1947-1950), justificava a ociosidade de treze grupos escolares, construídos na zona rural cearense com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), alegando que “A situação financeira do erário público não permite ao governador uma despesa calculada em aproximadamente dois milhões de cruzeiros anuais com pessoal e material”. (Jornal O Estado, em 24 de setembro de 1949, p.30).

Na impossibilidade de se ter excelentes escolas em grandes quantidades, criam-se numerosas escolas muitas vezes sem os cuidados mínimos indispensáveis, e de outra parte mantém-se um reduzido número de escolas modelares, em que o ensino ministrado é de alto nível. Nota-se, assim, o predomínio das tendências democráticas, de extensão da escolaridade a todas as crianças, mesmo à custa do nível qualitativo, ao lado da manutenção, com caráter simbólico, de algumas escolas em que se procurava cultivar o mito da qualidade. (ANTUNHA, 1976, apud SPÓSITO, 1984, p.83).

Esse quadro educacional dicotômico, exemplificando a dualidade do sistema de ensino público brasileiro, explicita parcialmente as condições nas quais o magistério foi sendo estruturando com a expansão do aparato escolar, especialmente no ensino secundário, dos anos 1930 aos anos 1960:

Tal crescimento provocou a superutilização do professorado e, apesar das medidas destinadas a tornar o magistério secundário um grupo estável e numericamente importante (tais como registro profissional, a regulamentação das condições de trabalho e a criação das Faculdades de Filosofia), a maior parte dos professores desse nível de ensino utilizava o magistério como ocupação de tempo parcial. O crescimento da rede e das matrículas provocou o crescimento do corpo docente, que passou a ser recrutado por uma série de processos emergenciais. (NUNES, 2000, p.46).

A regulamentação da atividade de ensino, nem sempre com regras claras e democráticas, especialmente nos períodos autoritários e de transição política, dependiam muito do poder político local e de suas influências.

As tentativas de instituir, mediante da legislação municipal, estadual e federal, regras definindo o perfil de professor para cada nível de ensino, esbarravam sempre na dificuldade de conciliar interesses políticos diversos, que iam do proprietário de escolas ao chefe político, o que deixava muitas vezes a carreira docente na dependência de pessoas alheias aos negócios da educação. Assim, definir um conjunto de critérios democráticos e imparciais para regular a vida profissional do professorado era uma tarefa difícil, senão impossível, e sem muita eficácia na prática.

A estrutura do ensino, com diferenças de ritmo em seu desenvolvimento, inclusive dentro de um mesmo Estado, a exemplo do Ceará, já de antemão condicionava a carreira docente dentro de certas possibilidades e limites de evolução. A investida na profissão de professor, nas décadas 1940 e 1950, dependendo do local, da instituição, do grau de ensino, do contrato de trabalho e das condições de exercício do magistério, em alguns casos, bastava dominar a leitura e a escrita para lecionar no curso primário e, em outros casos, exigia-se apenas a formação em nível médio ou superior para ensinar nos cursos secundários.

A ausência da formação pedagógica de boa parte do professorado, seja em escolas normais ou nas faculdades de Filosofia, estava amparada no Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que instituiu o registro provisório dos candidatos ao magistério secundário. Essa medida vigorou até 1946, quando o Decreto-lei nº 8.777, de 22 janeiro, determinou o cancelamento de tais registros e sua substituição pelos registros definitivos. No Ceará, esta norma teve vigência apenas para as escolas particulares, pois a principal exigência para o ingresso no ensino público secundário se restringia basicamente ao concurso, cuja “seleção era uma prova escrita e aquela prova didática, a aula”. “Tinha o concurso público e se você passasse...”²⁵.

Assim, o protesto dos diretores de escolas particulares ao Decreto-lei nº 8.777 foi imediato. A exigência de formar docentes em faculdades de Filosofia para ensinar nos cursos do ensino secundário passou a ser questionada, pois os proprietários de escolas alegavam a impossibilidade de se formar professores nas faculdades de Filosofia em número suficiente para atender a crescente demanda de docentes no País. Além disso, a compreensão de professor competente não estava diretamente relacionada aos cursos normais ou às licenciaturas das faculdades de Filosofia. Naquela época, entendia-se que a qualidade do ensino estava estreitamente vinculada às características pessoais e intelectuais dos “bons docentes” (LESSARD, 2006). Isto significava dizer que, muitas vezes, bastava o professor demonstrar na prática competência profissional, mesmo não tendo recebido qualificação pedagógica adequada²⁶. Desse modo, entre as características profissionais dos professores, os pesquisadores do setor educacional buscavam averiguar, em meados do século passado, a empatia, o caráter, a integridade etc., combinadas e/ou associadas a uma formação de cultura geral e disciplinar (LESSARD, idem).

A própria Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Ceará cumpria a dupla função de formar bacharéis e licenciados, o que restringia a sua capacidade de preparar professores pedagogicamente para atender a demanda do sistema de ensino cearense. Além disso, no ano de 1957, as habilitações para o magistério representavam apenas seis dos dezenove cursos ofertados na referida Faculdade. Esse quadro do ensino superior nos dá uma noção do (des) interesse e/ou (des) comprometimento da instituição pública com a formação de professores para o ensino secundário no Estado do Ceará, na década de 1950.

25 Ex-professor catedrático de Inglês do Liceu e da Escola Norma. Graduado em Odontologia em 1944, ingressou nos estabelecimentos oficiais, por concurso, durante o governo de Faustino de Albuquerque e Sousa, porém, já lecionava nas escolas particulares de ensino secundário, desde 1938.

26 As expressões “qualificação” e “competência” profissional têm acirrado os debates em torno das abordagens interacionistas do trabalho. Em meio diferentes acepções teóricas, qualificação e competência convivem de maneira conflituosa por apresentarem características de natureza bem distintas. Enquanto a qualificação remete a uma formação técnica, com os conhecimentos formalizados (saberes abstratos, formais e processuais), a ideia de competência se aproxima daquilo que conhecemos como habilidades profissionais. Estas são essencialmente relacionais, e dificilmente podem ser adquiridas através de uma “formação prévia”. Por ser parte integrante da personalidade dos profissionais, elas são inatas ou desenvolvidas em situações reais da prática pedagógica (DUBAR, 1998).

Mesmo nessas condições, as licenciaturas chegaram a superar o número de bacharéis diplomados, no ano de 1956, embora representassem um terço do total dos cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia, pois a maioria dos cursos para bacharéis sequer diplomaram um aluno no ano de 1956, ao passo que os cursos de licenciatura diplomaram, no mínimo, quatro alunos naquele mesmo ano, a exemplo do curso de Matemática, com o menor percentual de professores diplomados. (SOUSA, s/d, p.279).

Desde a sua criação, em 1947, até o ano de 1953, a Faculdade de Filosofia do Ceará havia licenciado 193 alunos: 22 em Filosofia; 03 em Letras Anglo-germânicas; 35 em Letras Clássicas; 64 em Letras Neolatinas; 47 em Geografia e História; e 22 em Matemática (SOUSA, idem). Nos primeiros cinco anos de funcionamento dos cursos de licenciatura, a Faculdade de Filosofia diplomou cerca de 39 professores a cada ano para o ensino secundário. Levando-se em conta o fato de que nem todos os diplomados exerceriam atividade de magistério, criava-se um impasse entre a exigência da Lei para contratar professores habilitados nas faculdades de Filosofia e a crescente demanda de docentes nos estabelecimentos de ensino secundário do Ceará. No entanto, esta não era uma questão específica do sistema de ensino cearense.

Foi, portanto, nesse período, que o Ministério da Educação e Saúde Pública começou a esboçar um novo projeto de reforma do ensino, com a participação do diretor geral do ensino, dos presidentes de sindicatos de diretores de colégios e de professores, além dos diretores de departamentos e diretorias de ensino. Nas palavras do presidente do Sindicato dos Diretores de Estabelecimentos de Ensino Particular do Ceará e diretor do Ginásio Farias Brito, João César, não restava outra saída ao Ministério da Educação a não ser permitir “àqueles que possuem curso superior” lecionar no ensino secundário:

A situação do magistério particular no Brasil é das mais delicadas. As nossas escolas de filosofias não formam professor bastante para todos os colégios secundários. Em muitas grandes cidades não existem aquelas escolas. Por isso está achando a comissão²⁷ que além dos professores formados pelas faculdades de filosofia, se deve continuar a registrar aqueles que se submeterem ao exame exigido pela lei que ainda hoje rege o assunto. Os diretores lembraram ainda um caso curioso aos membros da comissão e estes resolveram aceitar a sugestão dos educadores. Trata-se da instalação de ginásios em pequenas cidades do interior onde não há professores registrados. São convidados para lecionar nestas casas de ensino o médico, o promotor, o vigário, o agrônomo, etc. São pessoas graduadas da localidade, que muitas vezes aceitam o convite sem nenhum interesse pecuniário, mas simplesmente, por nobreza de espírito, levados pelos mais elevados sentimentos patrióticos. Pergunta-se: deverão estes cidadãos prestar o tal exame de suficiência? Se forem obrigados a isto submeter-se-ão a se deslocar de suas cidades longínquas

27 Refere-se à Comissão responsável pela elaboração do anteprojeto da reforma do ensino, a qual era formada pelo diretor-geral do ensino, Lourenço Filho, os presidentes de sindicatos de diretores de colégios, os presidentes de sindicatos de professores e os diretores de Departamento e Diretoria do Ensino Primário, Secundário e Superior, do Ministério da Educação e Saúde Pública. A referida Comissão estava subdividida em três subcomissões: a do ensino primário, a do ensino médio e a do ensino superior.

para prestarem o exame perante banca de jovens professores? Se abandonarem as escolas secundárias por não quererem sofrer tamanho incomodo qual o maior prejudicado? Resposta: o próprio ensino; a educação. E esta não deve nem pode ser a política do Ministério da Educação. Por isso concordou a comissão em que, no caso especial acima referido, àqueles que possuem curso superior será concedido o registro de professor para lecionar na localidade onde residem. Este registro só será concedido onde não houver professores já registrados²⁸.

Em 1951, o anteprojeto da reforma do ensino foi transformado no Projeto de Lei nº 23, a ser votado na Câmara e no Senado. Nessa ocasião, as críticas e protestos de professores e estudantes das faculdades de Filosofias ao referido Projeto repercutiram em todo o País²⁹.

No Ceará, o Padre Leopoldo Fernandes, em artigo publicado em O Povo³⁰, acreditava que o magistério despertava pouco interesse para a grande maioria dos profissionais liberais, o qual era visto “como espécie de indústria subsidiária em que advogados, médicos, engenheiros, agrônomos, e até padres e militares procuram arredondar seus orçamentos, dedicando talvez a maior parte do tempo e o melhor de suas atividades às suas outras funções”.

De modo mais radical, Irmão Guido, educador marista e professor de Didática Geral na Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, em entrevista ao jornal O Povo³¹, teceu fortes críticas a esse Projeto, chegando a classificá-lo de “monstruoso”.

A revolta do professor de Didática contra o Projeto de Reforma do Ensino Secundário se dava também porque a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, conforme edital publicado em O Estado³², isentava dos exames vestibulares “os portadores de diploma do curso superior”, “os sacerdotes, religiosos e ministros do culto”, “as professoras normalistas” e “os professores registrados no Departamento Nacional de Ensino com três anos de magistério”:

28 “Fala o Dr. João César sobre a nova reforma do ensino”. Fortaleza, jornal O Estado, em 30 de julho de 1947, p.03 e 07.

29 “A greve de estudantes e o projeto sobre o magistério”. Fortaleza, jornal O Povo, em 21 de agosto de 1951, p.03.

30 “Ainda o Ensino Secundário”. Fortaleza, jornal O Povo, em 27 de março de 1951, p.03 e 04.

31 “Monstruoso o projeto que franqueia o magistério a todos alfabetizados”. Fortaleza, jornal O Povo, em 18 de agosto de 1951, p.01.

32 “Exames vestibulares da Faculdade de Filosofia”. Fortaleza, jornal O Estado, 04 de janeiro de 1948, p.10.

Os documentos exigidos no ato da inscrição são: a) prova de conclusão do curso secundário completo; b) carteira de identidade e atestado de idoneidade moral, atestado de sanidade física e mental; c) certidão de idade; d) prova de quitação com o serviço militar. Podem ainda ingressar os portadores de diploma do curso superior devidamente registrado. Terão direito de ingressar nos diversos cursos da Faculdade de Filosofia: a) os sacerdotes, religiosos e ministros do culto que tenham cursos regulares; b) as professoras normalistas; c) os professores registrados no Departamento Nacional de Ensino com três anos de magistério; d) os autores de obras de real valor.

Para além dos critérios de ingresso nos cursos de habilitação, a reação de professores e estudantes das faculdades de Filosofia expressava o grande dilema do magistério brasileiro ao longo do século XX: era melhor ter um corpo docente em número reduzido com conhecimentos pedagógicos ou permitir o exercício da docência a profissionais de outras áreas para aumentar a capacidade de atendimento escolar?

Antes de se formular qualquer resposta a esta indagação, há que se atentar para o fato de que “a nossa cultura permitiu, e ainda permite, que profissionais de sucesso no mercado de trabalho de área específica tornem-se educadores”, como se houvesse uma relação direta entre sucesso profissional e docência (BRITO e OLIVEIRA, 2004, p.16). Essa desvalorização dos conhecimentos pedagógicos, associada à carência de professores habilitados, atraía número cada vez mais expressivo de professores considerados “desqualificados” para o sistema de ensino.

A exigência de conhecimentos especializados (científicos e pedagógicos) no magistério, como o da Psicologia Educacional, com grande evidência na época, não garantia por si só a autonomia do trabalho docente em relação às demais profissões. A desmistificação dos saberes docentes na sala de aula, ante o caráter interativo do ensino, concorria assim para que os próprios alunos ou “clientes”³³ pudessem vir a exercer a profissão do mestre, retirando dos profissionais habilitados nas escolas de formação a exclusividades da atividade docente. Tais saberes, neste caso, teriam pouca relevância científica para “cercar de proteção o magistério contra a invasão de pessoas não qualificadas pedagogicamente”. (SOUSA, 2002, p.89).

33 De acordo com Formosinho (apud LOUREIRO, 2001, p.41), as instituições de ensino, por aderirem a um projeto de sociedade, “não são organizações de clientes”. “O controlo da clientela é substituído pelo controlo público”, que, nos sistemas de ensino centralizados, “é sinónimo de controlo do Estado”.

A luta da corporação de professores para restringir o exercício do magistério àqueles devidamente habilitados em cursos de formação de professores não foi de todo em vão. A partir de 19 de fevereiro de 1955, com a Lei Federal nº 2.430, os exames de suficiência passaram a ser uma exigência para os que pretendessem ingressar no magistério secundário sem habilitação em cursos de formação de professores. Tais exames, porém, só seriam realizados em estabelecimentos de ensino secundário que comprovassem “não haver pretendentes ao magistério licenciados por Faculdades de Filosofia”³⁴. Com essa Lei, os professores das faculdades de Filosofia também garantiram o direito de compor as bancas examinadoras e, somente na falta destes, se poderia convocar “professores de outro estabelecimento de grau superior ou de estabelecimentos oficiais ou equiparados do curso médio”. (Art. 2º).

Este precedente da Lei deixava de algum modo o controle de acesso à atividade de ensino sob a responsabilidade das instituições de formação docente. O Ministério da Educação e Cultura (MEC)³⁵, no entanto, “considerando sempre os interesses do ensino e do professor”, era quem julgava conveniente ou não submeter os candidatos aos exames de suficiência (Art. 3º). Desta forma, o Estado contornava, parcialmente, a situação insolúvel do professorado secundário: garantia aos diplomados nas faculdades de Filosofia a prioridade de acesso à docência e, ao mesmo tempo, mantinha professores “lecionando com licença precária”, como acontecia no Ceará:

O exame de suficiência é o meio pelo qual aqueles que não são diplomados por Faculdade de Filosofia, podem obter o seu registro como professor no Ministério da Educação e Cultura. Estando a maior parte do corpo docente dos estabelecimentos de ensino do Ceará constituído de professores, lecionando com licença precária, dada pela Inspetoria Seccional de Fortaleza, é uma grande oportunidade (e talvez a última) que se oferece, aos professores secundários cearenses (ainda não registrados), não só da capital, mas também do interior, de se submeterem aos ditos exames. Uma vez aprovados, poderão eles requerer o seu registro, através da Inspetoria Seccional de Fortaleza e assim, adquirir a condição legal para lecionarem e receberem os benefícios do F.N.D.E. 300 professores inscritos, quase todos já com exercício nos estabelecimentos de ensino da capital e do interior³⁶.

34 Lei Federal nº 2.430, 19 de fevereiro de 1955, Art. 1º, parágrafo único.

35 Em 1953, pela Lei nº 1.920, de 25 de julho, o Governo Federal criou o Ministério da Saúde. A partir desta data, o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC).

36 “Exames de suficiência”. Fortaleza, jornal O Povo, em 12 de janeiro de 1956, p.06.

O crescimento do quadro de professores trabalhando com a licença e a formação precárias mobilizou o Governo Federal a buscar opções às faculdades de Filosofia. A exemplo do que ocorrera no passado remoto³⁷, foi instituída no País a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)³⁸, com vistas a qualificar e/ou habilitar professores concomitantemente ao exercício do magistério. A ideia era oferecer cursos intensivos nas férias, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, para docentes não graduados. Para Lauro de Oliveira Lima, responsável pela Inspeção Seccional de Fortaleza, este tipo de formação era apropriada para os professores em exercício, porque:

Os cursos intensivos da CADES desenvolvem-se no período de um mês, com cerca de 8 a 10 horas de atividades diárias, perfazendo um total de horas mensais correspondente ao número de horas de aula, em um ano letivo de qualquer Faculdade de Filosofia, com a vantagem de serem altamente concentradas e terem objetivos claros e imediatos. (Apud SOUSA, s/d, p.251- 252).

Os cursos da CADES eram promovidos pelo MEC em parceria com as inspeções seccionais nos estados da Federação. Para tanto, o MEC enviava uma equipe de professores, alguns de renome nacional³⁹, para ministrar esses cursos. A avaliação dos participantes, no final de cada curso, era também uma forma de verificar se apresentavam “condições mínimas para continuar professor, e os melhores eram aconselhados a fazer os exames de suficiência”⁴⁰.

Na segunda metade da década 1950, a Inspeção Seccional de Fortaleza, em face do grande número de professores com “licença precária” no Ceará, passou a promover esses cursos nas férias docentes, aumentando assim as chances do professorado sem formação em curso superior e que desejavam ensinar no ensino médio obter o registro definitivo de professor no MEC. Foi este o caso da professora primária do Grupo Escolar Professor Arruda, da cidade de Sobral. Esta, após fazer o curso da CADES em Fortaleza, no período de 1956 a 1958, e de se especializar em Geografia e Antropologia, no Recife e em Belo Horizonte, passou a lecionar nas escolas públicas e particulares do ensino secundário e na Faculdade de Filosofia de Sobral:

37 D. Pedro I, em Lei de 15 de outubro de 1827, criaria nas principais cidades e vilas do Império as “escolas de primeiras letras”. No seu Artigo 5º, essa Lei determinava ainda “que os professores que precisassem de mais preparo iriam instruir-se, ‘em curto prazo e à custa de seus ordenados’, nas escolas existentes nas capitais” (SOUSA, s/d, p.158).

38 A CADES foi criada pelo Decreto Federal nº 34.638, de 1953, e estava vinculada à Diretoria do Ensino Secundário.

39 No mês de julho de 1959, vieram do Rio de Janeiro para ministrar os cursos da CADES no Ceará os professores Antenor Nascente e Vicente Tapajós, conhecidos nacionalmente (Jornal O Estado, 05/07/1959, p.1).

40 Informações colhidas em www.pedagogiaemfoco.pro.br, acesso em 07/11/2004.

Eu não me afastei. Eu fazia nas férias, era curso de férias. Aí a gente ia fazer dois meses, era janeiro e fevereiro. Era curso mesmo, como se fosse... A gente tinha vários professores que davam as aulas, a gente fazia as provas, fazia prova de didática e da matéria em si. Era como se fosse um curso regular. Depois, então, a gente recebia o registro de professora do Ministério da Educação, valendo pra tudo, valendo pra faculdade. Era como se fosse uma faculdade. Depois eu fiz muito curso de especialização, fiz em Recife, fiz em Belo Horizonte.[...] A minha cadeira primária foi transferida, eu fui pra secundária, fiquei com duas cadeiras secundárias. Numa me aposentei, mas fui nomeada noutra. Me aposentei e aí fiquei lá como diretora do colégio estadual. [...] Depois também ensinei na Faculdade. Quando foi criada a Faculdade de Filosofia, eu também passei a ensinar lá. [...] Da Faculdade de Filosofia é que foi criada a UVA, a Universidade. Eu ensinava, então, Geografia e Antropologia na Faculdade. O meu cunhado, José Euclides⁴¹, que era pai do Cid, era professor titular. Mas ele morava em São Paulo, ele morava em São Paulo e não podia vir pra cá nessa época, aí eu dava aula por ele.

No final da década 1950, com a expansão do ensino secundário cearense, inclusive da rede estadual, intensificou-se a procura por esse tipo de formação profissional, aumentando ano a ano o número de inscritos, como se pode verificar no crescimento do número de participantes dos cursos da CADES. Comparando-se o número de docentes inscritos em janeiro de 1959 (um total de 250 professores) e janeiro de 1960 (344 docentes), nota-se um aumento de 94 alunos nos cursos da CADES promovidos no Estado do Ceará, ou seja, um crescimento de 38% no número de professores inscritos no ano de 1960 em relação ao ano anterior⁴².

Este aumento, até certo ponto expressivo, do número de professores em busca de qualificação em serviço, por meio dos cursos da CADES, tem, pelo menos, três justificativas motivadoras: o fato de que os professores do ensino secundário eram mais bem remunerados do que os do ensino primário; a possibilidade de investir em sua formação sem se afastar do trabalho e correr o risco de perder o emprego; e a oportunidade de ascender profissionalmente, como foi o caso da professora de Sobral que chegou a ensinar em curso superior.

41 José Euclides Ferreira Gomes Júnior (1918-1996), sobralense, formou-se em Geografia, História e Direito no Rio de Janeiro. Foi professor catedrático de Sociologia, Antropologia e História, em São Paulo, e na Faculdade de Filosofia Dom José, em Sobral. Foi prefeito de Sobral, com mandato de 1977 a 1982. Seu pai, José Euclides Ferreira Gomes, foi vereador e presidente da Câmara Municipal de Sobral, cargo que o conduziu a prefeito interino da Cidade e deputado classista. Casou-se em Pindamonhangaba-SP, em 1957, com Maria José Santos Ferreira Gomes, com quem teve cinco filhos, dentre eles o ex-Ministro da Integração Nacional do Governo Lula (2003-2006) e eleito deputado Federal pelo Ceará, em 2006, Ciro Ferreira Gomes; Cid Gomes, prefeito por duas vezes do Município de Sobral/CE e recentemente eleito para governar o Estado do Ceará no período de 2007 a 2010; e Ivo Gomes, deputado Estadual reeleito para a Assembleia cearense em 2006 (Conferir outras informações em www.sobral.gov.br).

42 Jornal O Estado, 24/01/1959, p. 7 e 8; 20/01/1960, p.8

Mesmo com a criação da CADES, em 1953, a Inspetoria Seccional de Fortaleza continuava a emitir “licenças precárias”, nos anos seguintes, para o professorado do ensino secundário cearense. No biênio 1955/1956, esse tipo de permissão para ensinar ainda representava o maior volume de registros concedidos pela Inspetoria de Fortaleza. Nesse sentido, os registros de professores cearenses, nessa época, foram: 22 registros de licenciados concedidos; 17 registros concedidos em virtude de exames de suficiência; 21 registros concedidos em virtude das Portarias 226 e 403, de 1946⁴³; e 70 licenças precárias concedidas (SOUSA, s/d, p.250-251).

A exigência de cursos acadêmicos, nos moldes das profissões liberais, como condição fundamental para exercício do magistério secundário ficava mais difícil de ser cumprida à medida que a demanda por professores aumentava, com o crescimento da rede escolar⁴⁴. O controle do Estado sobre o professorado, determinando quem estava apto ou não para ensinar, pouco influenciou o modo de ser e estar na profissão de professor.

A história do trabalho docente no Brasil, ao contrário das ocupações liberais, mostra que boa parte dos professores teve a oportunidade de se qualificar profissionalmente depois de já desenvolver a função docente⁴⁵. Esta singularidade da atividade docente, aliada às relações pessoais que motivavam o ingresso de docentes sem habilitação pedagógica, também concorreu para que a atividade do ensino fosse ocupada por profissionais qualificados em outras áreas. Nessa fase de edificação do sistema escolar cearense, o ensino contava, especialmente nos cursos secundários, com a colaboração de profissionais como médicos, sacerdotes, agrônomos, contadores, dentistas, advogados, militares, economistas etc. (SOUSA, s/d). Para estes profissionais, “seja para os leigos como para os religiosos, ensinar não é uma verdadeira ocupação em tempo integral. Para os religiosos é, primeiramente, o sacerdócio que constitui o essencial na vida e a relação com o trabalho é intermediada pela comunidade”. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.62).

43 “As Portarias 226 e 403 facultam o registro em Trabalhos Manuais, Economia Doméstica e Desenho, a portadores de diplomas de Curso Normal, Técnico ou Profissional”. (SOUSA, s/d, p.251).

44 De 1931 a 1940, o número de estabelecimentos de ensino no Ceará passou de 785 para 1.732 e a matrícula geral aumentou de 55.853 para 101.756 (Jornal O Estado, 26/05/1942, p.04). Na década seguinte, esse crescimento foi ainda maior. No ano de 1957, por exemplo, o ensino primário matriculou 249.056 alunos

45 Ao longo da história da docência no Brasil, os poderes públicos municipal, estadual e federal procuraram qualificar profissionalmente os professores concomitantemente ao exercício do magistério. A esse respeito, temos, como exemplo, a Lei de 15 de outubro de 1827, criada por D. Pedro I, para “instruir” os professores das escolas de primeiras letras; a criação dos cursos de férias, por Lourenço Filho, durante a Reforma Educacional do Ceará, de 1922; a criação dos cursos da CADES, pelo Governo Federal (Decreto Federal nº 34.638, de 1953), para habilitar professores do ensino secundário em período de férias escolares; e, recentemente, a LDB nº 9.394/96, que prevê formação em serviço para o professorado da rede pública não

Na rede de ensino secundária particular, a partir da década 1930⁴⁶, as oportunidades de ampliar a carga horária de trabalho dos professores e aumentar seus rendimentos cresceram enormemente. Para quem se dedicava exclusivamente ao ensino, a criação de escolas fazia com que muitos deles duplicassem e até triplicassem as suas horas de aulas, como fizeram os ex-professores catedráticos do Liceu e da Escola Normal, em Fortaleza:

Fui professor só de 14 colégios. Fui também diretor da Escola Técnica de Comércio do Ceará e do Ginásio São Bento. Trabalhava três expedientes: manhã, tarde e noite. Era todo tempo no ensino. Escola Normal, Santa Cecília, São José, Ginásio Americano, Escola de Comércio Carlos de Carvalho, Ginásio Santa Maria, Farias Brito, 7 de Setembro... Eu fui fundador do 7 de Setembro com o Edílson Soares. Fundador que eu digo é pelo tempo, das primeiras aulas do Colégio. [...] Fui concursado do Liceu e da Escola Normal. [...] Fiz também um concurso para o Ginásio Municipal [de Fortaleza], que hoje é o Filgueiras Lima, no Tempo do professor Jacinto Botelho. Foi, inclusive, um Colégio praticamente fundado por mim, porque eu dei a ideia, eu trabalhei de graça, fui o Primeiro Secretário *ad hoc* do Colégio, emprestei carteiras. O professor Jacinto Botelho, que era o Diretor, era muito meu amigo⁴⁷.

Eu dava muitas aulas, eu dava 14 aulas por dia. Naquela época eu não tinha carro, eu pegava ônibus... Eu dava aulas também dia de sábado. [...] Eu ensinei no Instituto São Luís de 32 até 45. De 39 a 45 eu fui ensinar no Ginásio Americano. [...] Eu ajudei também o professor Edílson Brasil Soares a fundar o Colégio 7 de Setembro. Era uma salinha, eu mais ele. Eu ganhava uma besteirinha e tal, só pra ajudar ele. Eu estive lá pouco tempo. Mas, em 1935, eu ingressei no Liceu para dar as aulas que sobravam dos catedráticos. Eles tinham que dar tantas aulas, mas o Liceu foi crescendo e aí, então, ultrapassavam aquelas disciplinas e aquelas aulas que sobravam, o diretor fazia uma pesquisa, e eu tinha um tio lá que era professor. O Dr. Pimentel⁴⁸ foi até meu compadre, ele era concunhado de um tio meu, aí eu consegui entrar no Liceu através disso. Eu ensinava no São Luís, que ele era o dono. [...] Em 42 eu fiz concurso para a cadeira de Geografia [do Liceu]. Eu já ensinava Geografia, mas não tinha segurança nenhuma, era um contrato temporário e você não recebia o salário nas férias dos meses de julho dezembro e janeiro. Mas eu ganhava bem e dava pra você se manter⁴⁹.

46 No Ceará, na década de 1930, tivemos a fundação de grandes escolas particulares, como o Colégio São João, em 1933, os ginásios 7 de Setembro e Farias Brito, em 1935, e o ginásio Lourenço Filho, em 1938, em Fortaleza. No interior do Estado, foram inaugurados, em 1934, os ginásios Sant'Ana e Sobralense, em Sobral, e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Exceto esta última escola, os professores entrevistados por nós trabalharam nestes e noutros estabelecimentos de ensino privado do Ceará.

47 Ex-professor de Inglês do Liceu e da Escola Normal do Ceará.

48 Francisco Meneses Pimentel, proprietário do Instituto São Luís, governou o Ceará de 26 de maio de 1935 a 31 de outubro de 1945.

49 Ex-professor de Geografia e também ex-diretor do Liceu do Ceará.

O ingresso como professor nas melhores escolas públicas do Estado, como o Liceu e a Escola Normal, não significava para estes e outros catedráticos deixar de trabalhar nas escolas particulares, inclusive para quem lecionava em mais de uma escola pública. O *status* de professor dos estabelecimentos oficiais considerados padrão proporcionava prestígio no seio do professorado e, conseqüentemente, convites para trabalhar em instituições de ensino da rede privada.

A escassez de professores qualificados em determinadas áreas do ensino foi outro fator que contribuiu para que os professores da rede pública secundária fossem constantemente requisitados pelas escolas particulares, a exemplo do ex-professor de Inglês do Liceu e a Escola Normal:

Professor de inglês era difícil naquele tempo. Então, eles mandavam chamar mesmo. Naquele tempo, bons professores de inglês nós tínhamos o professor Sólon Farias... Eram poucos, eu acho que não chegava a cinco o número de bons professores de inglês, ou de ruim mesmo. Depois que veio a Guerra, o inglês se disseminou e aumentou o número de professores. Mas na década dos 30 eram poucos nomes.

Em outros casos, o convite para trabalhar nas escolas particulares muitas vezes dependia das relações de amizade entre o professor e o diretor e/ou proprietário da instituição de ensino: “Lá, como era um colégio particular, fui convidado porque o diretor era muito meu amigo, era um bacharel também”. Este comentário do ex-professor de Geografia do Liceu, justificando o motivo pelo qual foi contratado pelo Ginásio Americano, em 1939, também poderia servir para explicar sua breve atuação como professor da Escola Técnica Federal do Ceará, no ano de 1967: “Eu tinha um amigo lá que, por sinal já morreu, me disse: ‘tem uma vaga lá para professor e você poderia passar uns meses lá porque o rapaz está de férias, não tem professor’. Aí eu fui”.

Essas amizades no meio educacional por si só não garantiam os convites para trabalhar em outros estabelecimentos de ensino, mas facilitavam as indicações de professores para lecionar em determinados estabelecimentos de ensino.

O desenvolvimento de rede de ensino secundária particular do Ceará, a partir década de 1930, ampliou, desse modo, as perspectivas profissionais não só dos professores catedráticos, mas também de todo o corpo docente do ensino médio. A redução na diferença do salário aula entre escolas públicas e particulares, de 1937 a 1947, pode ter sido um dos motivos pelos quais muitos professores da rede pública estadual também lecionavam na rede de ensino privada. Nesses dez anos, o valor da hora/aula paga aos professores contratados temporariamente para lecionar “aulas excedentes”⁵⁰ no Liceu e no Instituto de

50 As “aulas excedentes”, aquelas que ultrapassavam as horas de aulas previstas para os professores catedráticos, poderiam ser ministradas por estes se o quisessem ou por professores contratados temporariamente. Neste caso, o Estado pagava em regime de hora/aula, de modo semelhante ao ensino particular, e o

Educação, permaneceu em 15 cruzeiros, enquanto nas escolas particulares, nesse mesmo intervalo, os valores se elevaram de sete e oito para 15 cruzeiros⁵¹.

Somente a partir de dezembro de 1948, o valor da hora/aula nas escolas estaduais foi reajustado. Conforme o Artigo 25 da Lei 304, “As aulas excedentes de cada cadeira ministrada nos estabelecimentos de ensino secundário até os limites previstos nos artigos anteriores, serão pagas aos professores catedráticos efetivos, interinos e extranumerários a razão de 25 cruzeiros”⁵². Com esse reajuste, os professores efetivos do Liceu e do Instituto de Educação, com carga horária de trabalho estipulada em 16 horas de aulas semanais⁵³, poderiam, se assim o desejassem, aumentar seus rendimentos com as aulas excedentes, agora bem mais atraentes financeiramente do que as das escolas particulares⁵⁴.

Do quadro geral de funcionários do Estado, os professores catedráticos efetivos, sem contar com a remuneração das aulas excedentes, estavam entre os mais bem pagos, se equiparando ou se aproximando, inclusive, dos vencimentos de alguns membros da magistratura estadual. Apesar de existir uma diferença temporal de um ano e três meses entre os reajustes do funcionalismo público e da magistratura estadual, podemos perceber na remuneração do funcionalismo público do estado do Ceará, entre os anos de 1946 e 1948⁵⁵.

Por existir a possibilidade de os professores efetivos do Liceu e do Instituto de Educação duplicarem os seus salários, com as aulas das escolas particulares e excedentes das escolas públicas, supomos que a renda final de um professor catedrático poderia se aproximar dos vencimentos de juizes, advogados, promotores e procuradores de justiça do Estado. “Teve um desembargador que deixou o cargo para ser professor no Liceu”, frisou a esposa do ex-professor de inglês do Liceu e da Escola Normal, a qual também lecionou no Liceu do Ceará⁵⁶. Esta mesma ideia é também compartilhada, nos dias atuais, inclusive por aqueles que atuam no ensino superior, entre os quais o professor Manuel Fernandes de Sousa Neto, que relembra aquele período como uma época em que os professores percebiam remuneração igual aos proventos dos desembargadores (SOUSA NETO, 2005).

professor não recebia salário nas férias.

51 Justificativa ao Projeto de Lei nº 101, apresentado na Sessão do dia 1º de outubro de 1947, na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, que visava a reajustar o valor da hora/aula do Liceu e do Instituto de Educação. (“Importantes Projetos de Leis foram apresentados na sessão de ontem na Assembleia Legislativa”. Fortaleza, jornal O Estado, 02 de outubro de 1947, p. 01 e 03.).

52 Lei Estadual nº 304, de 30 de dezembro de 1948.

53 No Distrito Federal, o Art. 12, V, do Decreto-Lei nº 9.909, de 17 de setembro de 1946, estabelecia um regime de trabalho de 18 horas semanais para os professores catedráticos do Curso Normal.

54 Em fevereiro de 1951, o Sindicato dos Professores da rede de ensino particular reivindicava um reajuste na hora/aula do Curso Colegial, que variava de 18,60 a 22,50 cruzeiros (Jornal O Povo, 26/02/1951, p.02).

55 Fortaleza, jornal O Estado, 21 de dezembro de 1946, p.01; 16 de março de 1948, p.01 e 02.

56 A esposa do ex-professor de inglês acompanhava a nossa entrevista ao seu cônjuge.

De modo semelhante, o primeiro presidente da Associação dos Professores em Estabelecimentos Oficiais do Ceará (APEOC), professor Osmírio de Oliveira Barreto, relatava em *O Estado*⁵⁷ que

Um professor do velho e tradicional Liceu do Ceará já chegou a perceber vencimentos iguais aos de desembargador, isto é, correspondente a mais de sessenta vezes o salário-mínimo regional. Em 1950, para exemplificar, o salário-mínimo era de 120 contos por mês⁵⁸ e um professor percebia a importância de sete mil e seiscentos contos⁵⁹. O salário-mínimo se aviltou, os desembargadores também tiveram seus salários aviltados. Os juízes também. No entanto, o mais aviltado de todos, o mais reduzido e vilipendiado foi o professor, aí, não só os do Liceu, os verdadeiros cardeais do ensino, mas toda uma categoria profissional importante no mundo todo pelo papel relevante na pirâmide social. [...] As coisas estão ao inverso: o salário-mínimo tem um poder aquisitivo bem menor do que os 120 contos de reis e o salário de um professor nível Z da rede oficial de ensino é apenas quatro vezes este salário-mínimo. O desembargador ainda é cerca de 35 vezes aquele salário.

57 *Jornal O Estado*, 18 e 19 de fevereiro de 1979, p.04, apud Moreira, 1990, p.68 e 69.

58 O salário-mínimo foi criado pelo Decreto Federal nº 2.162, de 1º de maio de 1940. Conforme determinava o seu Artigo 2º, em cada estado da Federação vigorava um valor específico por um período de três anos. O maior salário-mínimo do País, por exemplo, pertencia ao Distrito Federal, cujo valor nos três primeiros anos de vigência era de duzentos e quarenta mil réis (240\$000); no Maranhão e no Piauí, nesse mesmo período, o salário-mínimo representava apenas a metade do valor estipulado para o Distrito Federal, ou seja, cento e vinte mil réis (120\$000). No Estado do Ceará, nessa época, o salário-mínimo era de cento e cinquenta mil réis (150\$000). A partir de 1942, o Decreto-Lei nº 4.791, de 05 de outubro de 1942, converteu a unidade monetária brasileira de “réis” para “cruzeiro”. Por exemplo, “um mil réis” passaram a valer “um cruzeiro”; e “um conto de réis” era equivalente a “um mil cruzeiros” (um milhão de réis totalizava um conto de réis). Portanto, o salário-mínimo do Distrito Federal de duzentos e quarenta mil réis (240\$000) deveria valer, em 1942, duzentos e quarenta cruzeiros (Cr\$ 240,00). No ano seguinte, este valor foi reajustado duas vezes no Distrito Federal para, respectivamente, trezentos cruzeiros (Cr\$ 300,00) e trezentos e oitenta cruzeiros (Cr\$ 380,00). Após doze anos de vigência, o salário mínimo do Distrito Federal alcançou o valor de um mil e duzentos cruzeiros (Cr\$ 1.200,00) e, em 1956, já era de três mil e oitocentos cruzeiros (Cr\$ 3.800,00). Esse valor se elevou para seis mil cruzeiros (6.000,00), em 1959, nove mil e seiscentos cruzeiros, em 1960, treze mil, quatrocentos e

59 Por volta de 1957, 1958, de acordo com Moreira de Sousa (SOUSA, s/d, p. 175), um professor catedrático do Instituto de Educação Justiniano de Serpa recebia mensalmente 7.600,00 cruzeiros. Esses valores coincidem com os percentuais que o professor Osmírio apresentou como referência da remuneração de um

As lembranças do professor Osmírio a respeito do *status* social e econômico dos professores catedráticos do Liceu do Ceará, embora carregadas de certo saudosismo e equívocos, expressam de algum modo não exatamente o valor em si do salário que o Estado pagava a estes professores, mas a soma de seus rendimentos com as aulas nas escolas públicas e particulares, já que os três mil cruzeiros pagos aos catedráticos, por volta de 1952, representavam menos da metade dos proventos de um desembargador no Ceará, em 1948. Além disso, na segunda metade da década de 1940 e início dos anos de 1950, os vencimentos dos professores catedráticos do Estado sequer acompanharam a evolução da inflação no período⁶⁰, o que provocou indignação da imprensa oposicionista local⁶¹.

Mesmo estando com o salário aviltado, em 1952, o professor catedrático percebia uma remuneração equivalente a quatro salários-mínimos no Ceará, que, nos dias atuais, seria de aproximadamente 3.583 reais⁶².

60 Nos anos de 1940 e 1950, as taxas médias de inflação anual no Brasil eram de 12% e 19%, respectivamente (IBGE, 2003). Somente nos anos de 1948 a 1950, a inflação foi de 26%. Levando-se em conta “o aumento do custo de vida” deste período, o Tribunal Regional do Trabalho concedeu, a partir de outubro de 1951, um aumento de 30% no salário aula dos professores da rede particular do Ceará, após dissídio coletivo da categoria (Fortaleza, jornal O Povo, 25 de setembro de 1951, p.01 e 02). Considerando que os professores catedráticos do Liceu e da Escola Normal do Ceará passaram a receber 2.400,00 cruzeiros, em

61 “O governo e os professores”. Fortaleza, jornal O Povo, 15 de maio de 1952, p.03.

62 ¹⁶⁴ O salário-mínimo no Estado do Ceará era de 150 mil réis, em 1940, ou 150 cruzeiros, em 1942, representando cerca de 62% do valor estabelecido para o Distrito Federal. Tomando por base os reajustes do salário-mínimo no Distrito Federal e em São Paulo, ao longo das décadas de 1940 e 1950, tivemos em média aumento de 25%, em julho de 1943, e de 26% em dezembro deste mesmo ano. Após oito anos sem reajuste, o salário-mínimo foi acrescido em, aproximadamente, 216%, em dezembro de 1951. Em 1954, 1956 e 1958, os reajustes foram, respectivamente, de 94%, 60% e 60%. Em 18 anos, de 1940 a 1958, o salário-mínimo em Fortaleza passou de 150 cruzeiros para 3.700 cruzeiros. Em 1952, aplicando os reajustes de 1943 e 1951, o salário-mínimo do Ceará ficaria em torno de 746,00 cruzeiros. Conforme cálculos do DIEESE e considerando o valor de 300,00 reais do salário-mínimo, em julho de 2005, podemos ter uma ideia do seu poder aquisitivo nas décadas de 1940 e 1950. Tomando como referência a média nacional do salário-mínimo desse período, tivemos um salário de 889,03 reais, em 1940; de 754,50 reais, em 1944; de 895,85 reais, em 1952; e de

Passados cinco anos, a remuneração de um professor catedrático do Ceará decresceu para cerca de dois salários-mínimos e meio, entre 1957 e 1958. Embora o salário-mínimo tenha atingido o seu percentual mais elevado da história, cerca de 1.112,44 reais nos dias atuais, a partir de 1957, os 7.600,00 cruzeiros pagos a um professor catedrático do Instituto de Educação⁶³ correspondiam a um valor aproximado de 2.282,00 reais, de acordo com o Dieese. Comparando este valor com a remuneração de 2.100,00 cruzeiros paga a um professor catedrático do Liceu ou da Escola Normal, por volta de 1945/1946⁶⁴, cerca de 6.700 reais em 2005, constataremos uma redução real do salário para quase um terço ($\frac{1}{3}$) do seu valor no período de 1945/1946 a 1957/1958. Isto, de certa forma, pode explicar o fato de muitos professores do Liceu e da Escola Normal, para manter o padrão de vida, complementavam suas rendas trabalhando nas escolas particulares.

No ensino secundário particular de Fortaleza, de 1947 a 1957/1958, o poder aquisitivo do professor teve uma redução superior àquela constatada nas escolas oficiais. A hora-aula, em 1947, em torno de 15,00 cruzeiros⁶⁵, rendia, por exemplo, 1.500,00 cruzeiros ao professor que trabalhava 100 horas por mês. Levando-se em conta o salário-mínimo cearense de 236 cruzeiros⁶⁶, esse professor, ao final do mês, recebia mais de seis salários mínimos ou aproximadamente 4.790,00 reais nos valores de hoje. Dez anos depois, 1957/1958, as mesmas 100 horas de aulas, a 50,00 cruzeiros cada⁶⁷, proporcionavam 5.000,00 cruzeiros, que nos dias atuais equivaleria cerca de 1.502,00 reais.

A progressiva queda do poder aquisitivo do professorado das escolas públicas e particulares da rede secundária cearense, dos anos 1940 aos anos 1950, demonstra, ao contrário do que se supunha, crescente desvalorização do trabalho docente⁶⁸.

A falácia da valorização social do trabalho docente no Brasil, nesse período, faz referência ao tempo em que ser professor do ensino secundário era associado a sujeitos pertencentes à elite social e intelectual do País (THERRIEN, 1998). A escola secundária, restrita basicamente à elite brasileira, ratificava e consagrava o prestígio social de seus alunos e de seus professores:

63 Entre 1957 e 1958, “na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, considerada instituto-padrão, mantido pelo Estado, os vencimentos mensais dos professores eram de Cr\$ 3.900,00. No Instituto de Educação Justiniano de Serpa, um catedrático percebia, mensalmente, Cr\$ 7.600,00”. Nessa época, o salário-mínimo do Ceará era de 3.700,00 cruzeiros para a capital e 3.000,00 cruzeiros para o interior (SOUSA, s/d, p.100 e 175).

64 “O reajuste dos vencimentos do funcionalismo”. Fortaleza, jornal O Estado, 21 de dezembro de 1946, p.01.

65 Fortaleza, Jornal O Estado, 02/10/1947, p.01 e 03.

66 O salário-mínimo de 236 cruzeiros no Ceará é uma projeção do seu valor original mais os reajustes de 25% e 26%, respectivamente, nos meses de julho e dezembro de 1943.

67 No Ceará, em 1957/1958, a hora-aula nas escolas particulares das cidades interioranas variava entre 20,00 e 32,00 cruzeiros; na capital, esse valor ficava em torno de 45,40 a 50,00 cruzeiros (SOUSA, s/d).

68 Em Portugal, por exemplo, os professores atualmente lembram de meados do século XX como uma época em que detinham prestígio e reconhecimento social, conservando, desse modo, o “mito da idade de ouro” da docência (LOUREIRO, 2001, p.11).

(...) a opção por este tipo de escola decorria do maior prestígio que o curso secundário trazia consigo desde suas origens e em toda sua evolução histórica. Compondo etapa importante na formação das elites, a educação secundária aparecia como a modalidade de instrução média que apresentava maior garantia de mobilidade ascendente, permitindo o exercício de ocupações socialmente mais valorizadas e melhor remuneração. Todavia, esta aspiração emergente (...) ultrapassava os limites dos direitos sociais da cidadania plenamente reconhecidos pelas elites dominantes, (...) o acesso à instrução secundária ainda integrava projetos sociais vinculados à formação desses setores favorecidos da sociedade (SPOSTO, 1984, apud THERRIEN, 1998, p.134).

Progressivamente, o declínio no padrão de formação, carreira, remuneração e condições de trabalho foi, nas décadas seguintes, mostrando outra face do trabalho docente, a qual era percebida pelos especialistas vinculados à representação política do magistério como o período de desvalorização social desse trabalho: “Em relação à distinção da profissão [docente], percebem que o magistério começa a ser encarado como uma profissão de segunda ou terceira categoria: grande parte dos jovens nas escolas e dos filhos dos professores não quer nem pensar em abraçar essa profissão...!” (THERRIEN, 1998, p.133).

Índice Remissivo

A

Acesso à escola 8, 9
Administração municipal 16, 45
Administrações municipais 17
Assembleia legislativa 16, 33
Atendimento escolar 26, 39, 40
Atividade docente 8, 12, 13, 26, 30, 48, 61, 62, 76, 78

C

Carreira no magistério 20, 75, 78
Concurso público 19, 23, 67
Concursos públicos 9, 21, 69
Condições de trabalho no magistério 7, 77, 78
Constituição cearense 17
Constituição estadual 16, 19
Constituição federal 15, 19, 21
Contratos de trabalho 20, 45, 48, 52, 76
Critérios de ingresso no magistério 20, 58, 78
Curso de mestrado 8
Cursos acadêmicos 30
Cursos de qualificação pedagógica 9
Curso superior 21, 24, 25, 26, 28, 29

D

Demanda escolar na rede municipal 9
Democracia política 16
Direito à educação 8
Direitos restritos 19
Disputas político-partidárias 18
Docentes 7, 8, 9, 10, 13, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 40, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80
Docentes da rede pública e particular 7, 10

E

Ensino multisseriado 9
Ensino primário 7, 9, 13, 18, 24, 29, 30, 38, 39, 40, 45, 46, 54, 59, 62, 63, 67, 73, 77, 78
Ensino secundário 12, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 46, 50, 54, 58, 60, 64, 65, 66, 67, 74, 76, 77, 81
Escassez de professores qualificados 32, 74, 75
Escolas de excelência 21
Escolas estaduais 33, 41

Escolas federais 21
Escolas isoladas 8, 39
Escolas particulares 21, 23, 31, 32, 33, 36, 50, 66, 67, 76, 77, 78
Escolas públicas 10, 21, 28, 32, 33, 35, 36, 38, 52, 69, 70, 76, 77, 78
Escolas reunidas 39, 40
Estado do Ceará 7, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 21, 23, 29, 33, 34, 35, 38, 39, 42, 49, 55, 56, 58, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 74, 77, 78
Estrutura do ensino 22

F
Formação escolar 13, 21, 60, 74
Formação pedagógica 12, 23, 44
Funcionários públicos 17, 18, 19

G
Grupos escolares 8, 21, 38, 39, 40

H
Hierarquia entre escolas 39

I
Instabilidade política 16
Instituições escolares 21
Insuficiência de professores 9
Interesses político-partidários 17
Investimentos no setor educacional 7, 77

L
Legislação educacional 10, 48, 59

M
Magistério primário 38, 42, 48, 62, 63
Matrículas no ensino primário e secundário 7, 77

P
Padrão de qualidade na educação 21
Perfil socioeconômico do professorado 12
Pesquisador 10, 11, 12
Poder executivo estadual 16
Política educacional 7, 77
Políticas educacionais 8, 9, 10, 40, 48, 57, 80
Político-partidária 18
Postura do sindicato 52
Processo de profissionalização do professorado 9, 20, 49
Professorado da rede primária e secundária 7

Professoras no meio rural 8
Professor do ensino médio 12
Professores catedráticos 10, 21, 31, 32, 33, 35, 46, 52, 53, 54, 67, 68, 70
Profissionais da educação 8, 21, 55
Profissionalização do magistério no meio rural 9
Profissionalização individual e coletiva 49

Q

Quadro político-administrativo 17

R

Reconhecimento social do magistério 13
Rede escolar primária 38
Reformas educacionais 11, 13, 78
Reformas políticas 20
Regulamentação do magistério 7
Remuneração 20, 33, 34, 35, 36, 37, 45, 46, 48, 50, 51, 71, 76, 77

S

Serviços educacionais 8, 45
Servidores públicos 19
Setor da educação 11, 20, 43, 60
Setor do ensino 8, 9
Sindicato dos professores 33, 49, 50, 51, 52
Status econômico 12
Status social 8, 21, 35, 46, 63
Status socioeconômico do professorado 7, 12, 77

T

Tempo de dedicação ao ensino 20
Trabalho docente 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 26, 30, 36, 37, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 55, 56, 57, 58, 60, 69, 70, 77, 78, 79, 82
Trajetórias de trabalho 43, 44, 49, 55, 57, 59, 76

V

Vida pessoal/vida profissional dos professores 58
Vida privada do professorado 57



editoraomnisscientia@gmail.com 

<https://editoraomnisscientia.com.br/> 

@editora_omnis_scientia 

<https://www.facebook.com/omnis.scientia.9> 

+55 (87) 9656-3565 



editoraomnisscientia@gmail.com 

<https://editoraomnisscientia.com.br/> 

@editora_omnis_scientia 

<https://www.facebook.com/omnis.scientia.9> 

+55 (87) 9656-3565 