

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, 1^a e 2^a séries; 3^a e 4^a 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	

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES CEARENSES: OS VÍNCULOS ENTRE A VIDA PESSOAL E A VIDA PROFISSIONAL

O desafio teórico-metodológico que se impõe aqui busca superar, nos limites da nossa investigação, a tradicional oposição entre as análises macro e micro das políticas educacionais, e, particularmente, àquelas relacionadas à profissionalização do trabalho docente.

Tendo como eixo norteador a história cultural¹⁰⁵, buscamos as narrativas históricas relacionadas com a vida pública e a vida privada do professorado, trazendo para o debate sobre o processo de profissionalização do magistério questões mais íntimas do trabalho docente, inclusive aquelas vinculadas à vida pessoal desses sujeitos. Nesse sentido, as análises dessas narrativas nos possibilitaram tecer diálogos sobre o trabalho docente a partir do “chão da sala de aula” sem desconsiderar as “estruturas do cotidiano”¹⁰⁶, que davam certa estabilidade às ações dos docentes.

Em alguns casos, as nossas reflexões sobre o processo de profissionalização do trabalho docente chegaram a conclusões próximas do que construímos nos dois capítulos anteriores. Há que se atentar, contudo, para o fato de que as narrativas acerca das histórias pessoais dos professores abordadas aqui permitem elaborar outro ponto de vista sobre a profissionalização do trabalho docente. De certo modo, elas nos oferece elementos importantes (e necessários) para a compreensão das trajetórias de trabalho e, ao mesmo tempo, das relações público/privado no magistério cearense em meados do século passado.

Assim, a nossa abordagem historiográfica procurou analisar, concomitantemente, questões relacionadas ao trabalho docente de caráter universal e particular e vice-versa. Esse diálogo universal/particular e particular/universal adquire maior significado quando nos damos conta de que o universal em si mesmo não tem conteúdo, é vazio, e que seu conteúdo emerge do particular (LACLAU, 1996, apud SOUZA, 2004).

105 A história cultural tem se afirmado nas últimas três décadas com a perda de hegemonia dos antigos paradigmas interpretativos e a vinculação da História com a Antropologia e a Linguística. Dentre os antigos paradigmas interpretativos da História, destaca-se, a partir de meados do século XX, “uma tendência, que pouco a pouco predominaria (ao menos em certos países), a despersonalizar a ação transformadora e a cadenciar mais lentamente os ritmos de mudanças, como forma de superar as limitações da velha história política e abrir-se para as contribuições da Sociologia, da Antropologia e da Economia e para a influência do marxismo. Povos, nações, estados, cederam um pouco o lugar no palco da História para agentes mais amplos, transnacionais, quase impessoais. Daí passaram a predominar, na escrita dos historiadores, as grandes estruturas sociais e econômicas, com seu próprio dinamismo e suas próprias determinações. O tempo e a forma da ação tornaram-se distintos: passaram às grandes ações coletivas, por vezes conscientes, mas quase sempre determinadas pelas próprias estruturas, com suas leis de transformação, que passaram para o primeiro plano da narrativa e tornaram-se os grandes agentes da história”. (GUARINELLO, 2004, p.19).

106 Para Braudel, as estruturas mais gerais do cotidiano possibilitam “condições concretas de sociabilidade, de ação social individual e coletiva”. (apud GUARINELLO, 2004, 24.).

Para tal propósito, retomaremos questões centrais das políticas de profissionalização do trabalho docente, abordadas nos capítulos anteriores, a exemplo das influências interpessoais (de parentes próximos, políticos e amigos) quando do ingresso na docência, dos critérios de ingresso no magistério público e particular, do processo de formação profissional do professorado em instituições credenciadas ou não pelo Estado e das condições reais de trabalho do corpo docente na rede primária e secundária do Ceará.

Desse modo, trataremos aqui das inter-relações vida pessoal/vida profissional dos professores. Para essa reflexão, tomaremos casos exemplares de docentes com experiências profissionais na rede de ensino pública e particular cearense¹⁰⁷.

Nosso interesse em estudar esses elementos da vida pessoal e profissional dos professores foi uma tentativa de descortinar uma das dimensões do trabalho docente que consideramos importante para a sua compreensão e análise. E quando abordamos numa investigação a inter-relação público/privado, como é o nosso caso aqui, não podemos ignorar as influências pessoais nos percursos profissionais, pois negar a importância das relações pessoais na vida profissional do professorado é correr o risco de não apreender este ofício na sua globalidade. Com isto, queremos dar maior relevância social e política às questões referentes à vida privada dos professores, muitas vezes determinantes nas suas ambições profissionais no magistério.

Embora o reconhecimento social no magistério dependesse muito do empenho individual de cada profissional da educação (como o investimento em cursos de qualificação, em demonstrar competência e aptidões no fazer pedagógico etc.), as condições socioeconômicas e a história de vida, peculiar a cada sujeito, muitas vezes determinavam os percursos profissionais dos professores. Isso adquire maior relevância e visibilidade social quando nos damos conta de que os professores cearenses, em meados do século passado, estavam inseridos numa sociedade em que apenas um número muito reduzido de pessoas tinha acesso ao ensino secundário e superior.

107 Dos seis docentes que participaram da nossa pesquisa, escolhemos para essa reflexão três deles que trabalharam em algumas das principais instituições de ensino do Estado do Ceará: uma professora com maior inserção na escola pública primária e secundária, um professor com experiência de trabalho na escola secundária (Normal, Ginásio e Científico) e superior (faculdade de Filosofia e seminário católico) vinculado à rede particular confessional, e outro professor com larga experiência de trabalho no Liceu do Ceará, como professor e diretor dessa Instituição. Conferir, em anexo, quadro indicando algumas características dos seis

Independentemente de ser outro tempo ou o tempo presente, essas interconexões de *longa duração* entre a vida profissional e a vida pessoal no campo educacional sempre estiveram presentes nas trajetórias de trabalho no magistério, seja em instituição de ensino pública ou particular. Os estreitos círculos de amizades e de familiares no interior das escolas têm sido terreno fértil que (re) produzia, de uma maneira viva, o desenho de um projeto de profissionalização docente fundado numa cultura política fortemente marcada pelo personalismo¹⁰⁸. Quem de nós docentes não se envolveu, pelo menos uma vez, com uma situação de trabalho em que foi beneficiado ou beneficiou alguém por meio de troca de favores, de uma recomendação, de uma indicação etc.? Ora, essa prática tem sido compartilhada entre nós professores, quase sempre “confidencialmente”¹⁰⁹, uma vez que ela tem provocado um sentimento não-ético, uma conduta de certo modo reprovável no meio educacional.

Devemos reconhecer, porém, que nem todas as indicações e/ou recomendações no preenchimento de vagas no magistério público e particular fossem concessão de privilégios. Em alguns casos, o fato de recomendar ou escolher alguém conhecido, um parente ou amigo, para exercer determinado ofício nem sempre pode ser considerado uma forma de conceder privilégios a alguém. Em certas ocasiões, o conhecimento prévio sobre as qualidades pessoais e profissionais de um docente, por exemplo, podia contar positivamente na hora de selecionar uma pessoa para ocupar uma função ou um cargo na instituição escolar. Isto faz sentido, especialmente naquela época, porque a legislação educacional exigia, além das habilidades técnicas, a idoneidade moral do corpo docente e dos seus diretores escolares¹¹⁰.

108 A esse respeito, DaMatta (op. cit., p.76) compreende “o ‘individualismo’ (ou ‘personalismo’; ou, ainda, ‘caudilhismo’) brasileiro e latino-americano como uma modalidade de reação às leis do Estado colonizador,

109 Contar certas confidências poderia provocar confusão e mágoa, consequências que desestabilizariam as relações de confiança e, assim, destruiriam os laços afetivos dos círculos de amizades entre os professores. Além disso, tais relações têm sido fundamentais para a manutenção do corporativismo no magistério, relações nas quais se produz e reproduz uma cultura política com características próprias daqueles que compartilham de uma profissão e um modo de estar no mundo do trabalho. Este modo de vida é que garante,

110 A Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, exigia que o corpo docente do ensino normal, municipal ou particular, apresentasse “idoneidade moral e técnica” (Art. 42, c). De modo semelhante, a LBD nº 4.024/61 também exigia, entre as condições para o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencente à União, “a idoneidade moral e profissional do diretor

Em se tratando das escolas católicas, como veremos posteriormente, os modelos de virtude e de comportamentos cristãos, semelhantes aos dos sacerdotes, eram tão importantes na vida de um mestre quanto o domínio dos saberes pedagógicos¹¹¹. Por sua vez, o conhecimento antecipado a respeito da vida moral dos sujeitos se fazia tão necessário para o ingresso e a permanência nas instituições de ensino católicas quanto à formação técnica e pedagógica. Essa rigidez moral católica contribuiu para reforçar o personalismo em nossa cultura política, personalismo esse que, quase sempre, estava presente no trato dos “negócios públicos” cujas situações exigiram impessoalidade.

Seja como for, as trajetórias profissionais do professorado carregam consigo as marcas das suas histórias de vida, uma vez que as histórias pessoais atravessam e, ao mesmo tempo, formam os alicerces da vida profissional: não se pode falar de percursos profissionais no magistério sem mencionar as trajetórias de cada sujeito dentro e fora do ambiente escolar.

De modo geral, as relações pessoais e/ou familiares exercem não só influências na formação e nas escolhas ocupacionais, como é o caso dos professores, mas, por vezes, interferem e auxiliam politicamente nas suas conquistas profissionais. O setor da educação, como se trata de um campo de trabalho que agregava, em meados do século passado, diversas vias de qualificação profissional e múltiplas situações de trabalho, especialmente no sistema de ensino secundário (LÜDKE & BOING, 2004), as interferências políticas e pessoais tendiam a ganhar proporções bem maiores se compararmos o trabalho docente com as profissões liberais, por exemplo.

É, portanto, com base nessa imersão da dimensão pessoal na profissional, ou vice-versa, que procuraremos explicitar algumas das formas de interconexão do público com o privado no trabalho docente.

Estas reflexões introdutórias, sem a pretensão de maior aprofundamento em torno dessa temática, procuram aqui suscitar o debate¹¹² sobre os caminhos percorridos por alguns professores do magistério público e particular cearense, em meados do século passado.

Na sequência, abordaremos os percursos de formação escolar/pedagógica, os ingressos na docência e a ascensão profissional no magistério, procurando compreender e analisar como as relações pessoais estimularam o desenvolvimento profissional do professorado cearense.

111 De acordo com Julia (apud NÓVOA, 1995, p.15), “o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre”.

112 Há de se considerar que a cultura política personalista no setor da educação tem sido raramente objeto de debate público no Brasil.

5.1 Trajetórias de formação e de trabalho da ex-professora primária

Para boa parte dos professores que exerceram a atividade docente nas principais escolas do Estado do Ceará, em meados do século passado, o magistério, inicialmente, sequer era visto como possibilidade profissional a ser perseguida ou ambicionada. No caso da ex-professora primária, do grupo escolar Professor Arruda¹¹³, não foi diferente. Sonhava em cursar Direito e fazer carreira profissional na área jurídica. Porém, deixar de morar com os pais para cursar a faculdade pretendida em outra cidade seria um dos principais motivos que a impedia de concretizar os seus sonhos profissionais.

A esse respeito, a ex-professora lembra que cursou o Normal porque não lhe restou outra opção depois de sua mãe proibi-la de prestar exame vestibular para a Faculdade de Direito, em São Luís/MA:

Eu tinha que me deslocar e tudo mais e, naquele tempo, as moças eram mais presas. Ainda comecei a estudar para fazer o vestibular em São Luís, mas ela não deixou e eu tive de fazer o Normal, em Caxias.

Para a ex-professora, bem como para as mulheres de um modo geral, com menor poder de decisão sobre o seu futuro profissional, os pais acabavam, muitas vezes, convencendo-as a optarem por um curso que consideravam mais conveniente ao sexo feminino, e o magistério quase sempre aparecia como o caminho mais indicado e/ou mais oportuno para elas. Os obstáculos para ingressar numa faculdade e fazer carreira em profissão diferente da atividade docente eram quase intransponíveis.

O fato da ex-professora ter “optado” pelo curso Normal, entretanto, não significava a garantia de seguir futuramente a carreira docente. Assim como ela, a maioria das normalistas daquela época não aspirava a profissão professor. *Grosso modo*, as escolas normais do País atraíam cada vez mais “uma clientela desinteressada pelo magistério”. (WEREBE, 1963, p.213).

No Estado do Ceará, por exemplo, segundo pesquisa realizada por Moreira de Sousa, das 182 alunas de cursos normais, apenas 79 pretendiam exercer futuramente a função de professora primária:

113 A ex-professora, natural de Caxias-MA, como veremos a seguir, iniciou sua carreira profissional na rede de ensino pública estadual do Maranhão. Chegando em Sobral - CE, passou a lecionar no Grupo Escolar Professor Arruda, primeiramente como professora substituta, e, posteriormente, como efetiva. Trabalhou ainda como professora e diretora no Colégio Estadual Dom José, nessa mesma cidade. Concomitantemente, exerceu a docência em alguns estabelecimentos de ensino particular de Sobral, a exemplo do Ginásio São José, da Escola Técnica de Comércio, dos Colégios Sant’Ana e Sobralense e da Faculdade de Filosofia Dom José.

Apesar de o ensino normal ter a finalidade de preparar professores primários, somente 79 moças entre as referidas 182 declararam-se dispostas a seguir o magistério, isto é, a assumir a profissão de professora primária, como definitiva e própria¹¹⁴.

No caso da ex-professora primária, mencionada anteriormente, o seu ingresso no magistério, após concluir o Curso Normal, em 1938, sucedeu, principalmente, por ter apresentado excelente rendimento escolar durante o curso Normal, destacando-se como aluna primeira colocada de sua sala¹¹⁵. O seu ingresso como professora primária da rede pública do Estado do Maranhão, por volta de 1938¹¹⁶, estava vinculado à excelência demonstrada durante o curso Normal. A concessão da cadeira de professora na rede pública, desse modo, era uma espécie de prêmio oferecido pelo Estado às alunas com maior destaque nos cursos de formação docente. Essa forma de ingresso da ex-professora no sistema de ensino maranhense indica, igualmente, um dos critérios adotados pelo Poder público, àquela época, na contratação de docentes para as escolas primárias.

A habilitação para o magistério nos cursos normais não era, por assim dizer, o elemento fundamental que isoladamente determinava ou não o ingresso das normalistas na atividade docente. Neste sentido, as trajetórias pessoais, bem como as circunstâncias socioeconômicas nas quais elas estavam inseridas, podiam determinar muito mais a atividade ocupacional de uma pessoa do que propriamente a sua qualificação profissional em uma agência de formação, como era o caso da escola normal.

Enquanto havia, por um lado, muitas professoras diplomadas em cursos normais sem exercer o magistério, por outro, o sistema de ensino primário apresentava um percentual elevado de docentes trabalhando sem habilitação pedagógica ou consideradas “não qualificadas” para exercer a docência na rede primária. Na década 1950,

Na maioria das unidades da Federação, sobretudo na zona rural, o ensino primário está entregue, em grande parte, a professores não qualificados. Somente nos Estados da Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara, e São Paulo, o número de normalistas, no magistério primário, é, de fato, superior ao de leigos. (WEREBE, 1963, p.116).

114 No Estado do Ceará, Joaquim Moreira de Sousa consultou, na década 1950, 182 alunas do Instituto de Educação Justiniano de Serpa e das Escolas Normais Santana, Sagrado Coração e Santa Maria (SOUSA, s/d, p.171/172).

115 Por este mérito, a ex-professora também teria sido escolhida pela turma para ser a oradora na festa de colação de grau.

116 A ex-professora foi diplomada pela Escola Normal de Caxias-MA em 10 de março de 1938.

No Ceará, de acordo com as informações fornecidas pela Secretaria de Educação e Saúde, referentes ao ano de 1949, a rede primária contava com cerca de 1.640 professoras, das quais 841 eram “diplomadas” e 799 consideradas “leigas” (BARREIRA, 1949, p.56). Oito anos depois, por volta de 1957, as professoras “normalistas” somavam 2.252 docentes, enquanto o número das “não normalistas” já totalizava 5.850 professoras no Estado (SOUSA, s/d, p.322). Isto, porém, não significa dizer que fosse insuficiente o número das docentes qualificadas em escolas de formação, na década de 1950, conforme demonstra Wereber (op. cit., p.216-217):

A multiplicação das Escolas Normais não se deu em virtude de ter aumentado o interesse pelo magistério primário, mas por ter-se difundido a procura da Escola Normal mercê das múltiplas funções que ela passou a desempenhar em nosso meio. As transformações operadas no País determinaram mudança no *status* social da mulher, ampliando as suas reivindicações no campo da instrução. A Escola Normal foi o curso que parece ter satisfeito mais as aspirações educacionais das jovens brasileiras, oriundas não apenas das classes médias inferiores e superiores, mas também das famílias mais abastadas. Tanto assim, que vimos instalarem-se cursos normais nos colégios mais tradicionais, frequentados por moças das famílias mais ricas.

Não encontramos relação direta entre o número de normalistas diplomadas, anualmente, no Brasil, e o dos que ingressam no magistério. O aumento anual de professores no ensino primário, de 1950 a 1956, só ultrapassou dez mil em 1954 e em 1955, tendo sido inferior a oito mil nos outros anos. Nesse período, o magistério primário recebeu cerca de 50 mil novos mestres, dos quais 25.224 normalistas e 24.449 não normalistas. Ora, de 1950 a 1955 concluíram os cursos normais de 1º e 2º ciclo (excluímos os diplomados em 1956, os quais só poderiam ingressar no ano seguinte) cerca de 120 mil alunos.

Para boa parte das professoras diplomadas nas escolas normais, como demonstramos no capítulo anterior, o exercício do magistério dependia, além do fator econômico, da inserção em escolas na própria comunidade onde residiam, uma vez que o deslocamento para trabalhar em outra cidade, no caso das mulheres, seria bastante dispendioso. Para as que contraíam matrimônio, a situação era ainda mais difícil porque o exercício da docência ficava, por vezes, na dependência e/ou interesse do cônjuge.

Além deste, outros fatores igualmente determinavam a continuidade ou não da professora no magistério, após o casamento: ter algum parente já trabalhando no sistema escolar, contar com as influências políticas locais e as amizades para conseguir uma colocação na rede de ensino e a insuficiência de professoras qualificadas na região para atender a demanda escolar.

Nesse sentido, a ex-professora primária, ao se casar com um cearense e passar a residir em Sobral, por volta do ano de 1944, conseguiu imediatamente sua admissão, como professora “substituta efetiva”, ao Grupo Escolar Professor Arruda, graças aos contatos e influências políticas da família de seu marido junto às autoridades locais:

Fiquei lá no Maranhão até 44. Quando eu fui nomeada aqui, eu pedi demissão lá. [...] Aqui em Sobral eu era desconhecida, mas a família do meu marido era muito conhecida. Então, através dele eu entrei no magistério; a família do meu marido foi que se encarregou de me apresentar e conseguir a vaga. A minha cunhada, que era professora na Escola, havia sido nomeada para aquela escola de nutricionista, lá em Fortaleza. Ela fez concurso e passou a trabalhar lá. Então, ficou a vaga dela e aí eu fui nomeada substituta na vaga dela. Depois, então, para eu me efetivar, eu fiz o concurso no tempo do governador Faustino de Albuquerque¹¹⁷.

Quanto ao segundo ingresso¹¹⁸ da ex-professora primária no sistema de ensino público, há que se atentar para o fato de que outros elementos, além da sua experiência docente e de sua excelência demonstrada durante o curso Normal¹¹⁹, contribuíram diretamente para conseguir esse emprego. Neste caso especificamente, as amizades pessoais (de familiares, de amigos e de políticos) facilitaram o seu novo ingresso no magistério público.

A ascensão profissional no magistério também dependia de outros fatores, como, por exemplo, a capacidade do professor trabalhar em tempo integral nas principais instituições de ensino pública e particular e, ao mesmo tempo, investir em outras habilitações docentes.

Para a ex-professora primária, o curso da CADES lhe proporcionou novas oportunidades de trabalho e crescimento profissional no magistério. Após obter o registro de professora do ensino secundário no Ministério da Educação, por volta de 1958¹²⁰, ela foi imediatamente transferida do curso primário para o curso secundário da rede pública estadual, no governo de Paulo Sarasate (1955-1958):

117 O juiz Faustino de Albuquerque e Sousa, da UDN, governou o Estado do Ceará de 1947 a 1950.

118 O primeiro ingresso na docência, porém, raramente será o último ou o definitivo. Esta é uma das características comum ao magistério. Isto se deve, na maioria das vezes, às precárias condições de trabalho a que os professores se submetem no início da carreira. Assim, novos ingressos no magistério são realizados na medida em que o sistema escolar oferece melhores oportunidades de trabalho, quando os docentes procuram ampliar a carga horária de trabalho na rede escolar ou, ainda, quando o professor passa a residir em outra cidade ou estado, como foi o caso aqui da ex-professora primária.

119 Durante a entrevista, a ex-professora primária nos mostrava, com orgulho, o seu Diploma de normalista, no qual demonstrava o seu excelente desempenho escolar.

120 Os cursos da CADES eram realizados sempre nos períodos de férias para que o professorado não solicitasse o afastamento do trabalho. Para realizar tal intento, a ex-professora primária passou a se deslocar para Fortaleza, nos meses de janeiro e fevereiro, no período de 1956 a 1958. “Era um curso de dois ou três anos”. No seu caso, o Curso se prolongou por um período de três anos.

A minha cadeira primária foi transferida, eu fui para a secundária. Aí depois consegui a outra cadeira secundária, fiquei com duas cadeiras secundárias. Numa eu me aposentei, mas fui nomeada noutra. Me aposentei e aí fiquei lá como diretora do colégio Estadual.

Na rede particular, a partir de então, ela também passou a lecionar nos dois principais colégios da Diocese de Sobral, no Sant'Ana e no Sobralense, embora já tivesse experiência como docente no Ginásio São José e na Escola Técnica de Comércio:

No Ginásio São José, que depois foi extinto, eu ensinei durante muitos anos; na Escola de Comércio eu ensinei 17 anos. Depois eu passei a ensinar no Colégio Sant'Ana e no Sobralense.

Além do curso da CADES, a ex-professora primária fez ainda cursos de especialização no Recife e em Belo Horizonte. Tais habilitações lhe proporcionaram outras oportunidades de trabalho, inclusive no ensino superior. Na época, teve a primeira experiência como professora de Geografia e Antropologia, substituindo o cunhado na Faculdade de Filosofia Dom José, instituição recém-criada pela Diocese de Sobral¹²¹:

Quando foi criada a Faculdade de Filosofia no colégio Sant'Ana, à noite, eu também passei a ensinar lá. Da Faculdade de Filosofia é que foi criada a UVA, a Universidade. Eu ensinava, então, Geografia e Antropologia. O meu cunhado, José Euclides, que era pai do Cid¹²², 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.

Obter êxito profissional, neste caso, não dependia apenas das influências políticas e de parentes próximos, mas igualmente de um conjunto de qualidades, como, por exemplo, apresentar uma formação profissional condizente com as exigências da função e/ou do cargo pretendido. Sem o curso da CADES e as especializações realizadas teria sido praticamente impossível ingressar como professora na Faculdade de Filosofia Dom José e transferir sua cadeira primária para o ensino secundário na rede pública estadual.

Não queremos, contudo, negar aqui as intervenções políticas que conduziram a ex-professora ao ensino público secundário e, posteriormente, à direção do Colégio Estadual Dom José, especialmente por se tratar de um cargo de confiança cobiçado (SOUSA, s/d), o qual dependia muito das influências políticas junto ao governador cearense.

121 A Faculdade de Filosofia de Sobral foi fundada por Dom José Bezerra Coutinho (1956 – 1961), quando era bispo auxiliar da Diocese de Sobral. A partir da Faculdade de Filosofia foi criada a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em 23 de outubro de 1968 (TARELHO, 1999).

122 Cid Ferreira Gomes foi eleito, em 2006, para governar o Estado do Ceará, no período de 2007 a 2010.

Em seus depoimentos, a ex-professora não deixa transparecer a ideia de que outras pessoas estavam interessadas em assumir a direção do Colégio, talvez porque os demais professores do Estabelecimento não tivessem o mesmo poder de influência política junto ao governador. O fato de ter sido nomeada para este cargo parecia algo mais do que natural, uma questão de tempo ou uma consequência da sua situação de trabalho, conforme seu relato a seguir:

Eu ensinava no Colégio Estadual e, quando o vice-diretor morreu, eu fiquei como vice-diretora. Depois que o diretor adoeceu, aí eu fiquei como diretora e permaneci como diretora por 13 anos.

Nesse sentido, a sua ascensão profissional em curto espaço de tempo, da condição de professora primária para a de docente do ensino superior e de professora e diretora do Colégio Estadual, mostra quanto o poder das influências pessoais era decisivo para obter êxito no magistério.

5.2 Percursos de formação e de trabalho do ex-professor do Liceu do Ceará

Natural de Crateús-CE, o ex-professor de Geografia do Liceu do Ceará passou a residir na casa de seu tio, em Fortaleza, a partir de 1928, onde deu continuidade a seus estudos no Instituto São Luís com o curso “Seriado”¹²³. Nessa Instituição, de propriedade de Francisco Meneses Pimentel¹²⁴, seu tio exercia a função de professor e ocupava, concomitantemente, o cargo de vice-diretor, e, paralelamente a essas ocupações, trabalhava como professor catedrático no Liceu do Ceará.

Em 1934, o ex-professor do Liceu ingressou na Faculdade de Direito. Porém, desde 1932, já ensinava no curso primário do Instituto São Luís: “Eu comecei a ensinar lá em 1932, eu era bem novinho, tinha 19 anos”¹²⁵.

Em 1935, quando ainda cursava a Faculdade de Direito, teve a primeira experiência como professor de Geografia do Liceu do Ceará, contratado temporariamente para “dar as aulas que sobravam dos catedráticos”. No primeiro ano do governo Meneses Pimentel, seu tio foi nomeado diretor do Liceu.

A contratação de professores para ministrar aulas suplementares no Liceu, a

123 Segundo o ex-professor, o Seriado era um curso semelhante ao ensino secundário: “Naquela época eram cinco séries, era o Seriado: 1º ano, 2º, 3º, 4º e 5º. Daí você ia fazer o vestibular lá na Faculdade”. O curso Seriado a que se refere o ex-professor do Liceu parece ser, de fato, o Ensino Secundário Fundamental, de cinco anos, instituído pela Reforma Francisco Campos, em 1931 (NUNES, 2000).

124 Francisco Meneses Pimentel governou o Estado do Ceará, no período de 1935 a 1945.

125 O ex-professor do Liceu lecionou em diversas escolas particulares. Por uma ordem cronológica, destacam-se o Instituto São Luís, de 1932 a 1945; o Colégio Rio Branco, em 1934; o Instituto São Luís, Ginásio Americano e Colégio 7 de Setembro com Turmas Suplementares de Português (preparação para Exame de Admissão), de 1935 a 1941; o Ginásio Americano, de 1939 a 1945; o Colégio São João, de 1957 a 1966; e o Colégio Tiradentes, de 1969 a 1973.

partir de 1935, fazia-se necessária para atender a crescente demanda de professores no estabelecimento, com a criação do turno da noite. Na época, o número de professores admitidos precariamente, sem concurso público, superou o percentual de professores catedráticos efetivados no Liceu. Enquanto estes eram em número de 12, aqueles totalizavam 14 professores (SABÓIA, 1995).

Naquela época, os professores de outros estabelecimentos de ensino que pretendessem ingressar no Liceu sem concurso bastavam apresentar atestado fornecido pela polícia, de bons antecedentes, para ter seu pedido aprovado pela Congregação dos professores catedráticos do Colégio. Assim, a sua experiência como professor do ensino primário no Instituto São Luís não redundou em dificuldades para ser admitido como professor do ensino secundário; no entanto, fora necessário contar com a influência política do governador Meneses Pimentel¹²⁶ para ingressar no Liceu, conforme sugere o nosso entrevistado: “o Dr. Pimentel foi até meu compadre, ele era concunhado de meu tio, aí eu consegui entrar no Liceu através disso. Eu ensinava no São Luís, que ele era o dono”.

A partir de então, permaneceu como professor temporário do Liceu até o ano de 1942, quando ingressou definitivamente, via concurso público, como professor catedrático da cadeira de Geografia:

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 você ganhava bem e dava para você se manter. A gente ganhava por aula, uma aula custava 20.000 réis. Isto até 1942, porque em 42 eu fiz concurso e passei em primeiro para a cadeira de Geografia, com ordenado.

A seu ingresso como professor do Liceu, a partir de 1935, abriu novos horizontes de trabalho no campo educacional cearense. Nesse sentido, o ex-professor de Geografia recebia, não raras vezes, convites para trabalhar nas escolas particulares de Fortaleza, seja dos amigos da Faculdade de Direito, seja dos colegas de trabalho do Liceu. A sua entrada como professor do Ginásio Americano, em 1939, só foi possível, segundo ele, “porque o diretor era muito meu amigo, era um bacharel também”. De modo similar, ingressou nos Ginásios São João e Tiradentes, respectivamente nos anos de 1957 e 1969, por intermédio dos professores do Liceu do Ceará, Odilon Gonzaga Braveza e José Maria Bandeira Barbosa¹²⁷. Braveza, na época, ocupava ainda os cargos da direção no Liceu e do Ginásio São João.

126 Durante o governo de Meneses Pimentel, o ex-professor do Liceu exerceu ainda outras funções remuneradas na administração estadual, como, por exemplo, a de Membro do Conselho Fiscal do Instituto de Previdência do Ceará (IPEC), cargo comissionado em que permaneceu por seis anos, de 1940 a 1946.

127 José Maria Bandeira era um dos proprietários do ginásio Tiradentes, a partir da década 1960.

Todavia, o fato de ter iniciado a carreira docente no Instituto São Luís, em 1932, e no Liceu do Ceará, em 1935, deveu-se muito ao seu tio e ao ex-governador Meneses Pimentel, conforme já comentamos a esse respeito. Esta colaboração inicial na carreira docente foi fundamental para percorrer uma trajetória profissional de modo semelhante à do tio¹²⁸. Tal como ele, além de se tornar professor catedrático do Liceu, permaneceu por cerca de dez anos na direção do Estabelecimento¹²⁹.

Em 1951, foi indicado pela Congregação do Liceu para compor a lista tríplice dos candidatos à direção da Instituição, tendo sido nomeado diretor pelo governador Raul Barbosa (1951-1955)¹³⁰. Este fato, por si, já demonstrava o prestígio e as amizades que o ex-professor de Geografia conservava junto à Congregação de professores do Liceu e ao Governo do Estado. Isso, porém, não é tudo. Com a posse de Paulo Sarasate, em 1956, o ex-professor assumiu a vice-diretoria do Liceu, porém, em função da renúncia do diretor, professor Odilon Gonzaga Braveza, ele retornou à direção do Colégio e permaneceu no cargo, mesmo com a renúncia do governador Paulo Sarasate¹³¹.

No governo de Parsifal Barroso (1959-1963), sucessor de Flávio Marcílio na administração estadual, foi nomeado pela terceira vez para a direção do Colégio Estadual. Esta nomeação era “justificável” porque Parsifal, além de ser seu amigo particular, fora seu professor de Química, no Instituto São Luís.

Certamente teria permanecido por mais tempo no cargo de diretor se não tivesse solicitado a sua exoneração e deixado de ensinar no Liceu, em março de 1962, em função das circunstâncias políticas daquele período. Na época, foi transferido para outra escola do Estado, embora continuasse oficialmente como professor do Liceu:

Então, no dia 9 de março de 1962, eu deixei o Liceu. Quando eu deixei o Liceu, eu mesmo pedi para ir pra outra parte. Então, eu fui para o Joaquim Nogueira. Aí fiquei lá dando aulas e tal, mas continuando a receber como professor do Liceu.

128 As pesquisas mostram que as atividades de parentes próximos na área da educação influenciam diretamente na opção profissional pelo magistério (TARDIF e RAYMOND, 2000).

129 Seu tio ocupou o cargo de diretor do Liceu durante o governo de Meneses Pimentel, de 1935 a 1945. No seu caso, exceto nos anos 1956 e 1957, quando foi vice-diretor do Colégio, ocupou este cargo por um período semelhante, de 1951 a 1962.

130 Nesse tempo, a nomeação dos diretores do Liceu constituía-se de duas etapas: primeiramente havia uma pré-seleção em que a Congregação organizava uma lista tríplice composta por professores catedráticos e enviava ao governador; este, por sua vez, nomeava um dos três professores indicado para o cargo de diretor. Segundo o ex-professor de Geografia, o cargo de diretor “geralmente coincidia com o mandato do governador, pois era um cargo de confiança”.

131 Paulo Sarasate se afastou do poder Executivo Estadual, durante o ano de 1958, para assumir a cadeira de Senador, e o Estado do Ceará passou a ser administrado pelo vice-governador, Flávio Portela Marcílio.

Dois acontecimentos concorreram para a sua saída do Liceu: o mal-estar entre ele e o Governador; e a campanha contra a sua administração, liderada pelo representante do Centro Liceal de Educação e Cultura (CLEC), de ideias socialistas e revolucionárias.

A sua divergência com o governador do Estado decorria do fato de não admitir a nomeação de adeptos do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) no quadro de professores do Liceu, sem considerar as normas internas do Colégio, o que levou certamente à demissão alguns de seus colegas de trabalho: “Ele queria colocar três pessoas lá dentro sem critério nenhum”. Lembra ainda hoje desse episódio com certa indignação.

A concessão de cargos na administração estadual ao PTB, inclusive no Liceu, era resultado da coligação partidária no pleito eleitoral de 1958, cujos acordos políticos previam àquelas nomeações (SABÓIA, 1995). Na óptica do próprio Parsifal, a aliança política com o PTB foi fundamental para torná-lo vitorioso nas eleições de 1958, já que o mesmo PTB ajudara a UDN a eleger Paulo Sarasate, em 1955:

Embora o Presidente Getúlio Vargas tenha desejado e constituído a aliança PTB-UDN, no Ceará, derrotada somente nas eleições de 1950 – eis que no pleito de 1955 elegeu para o Governo do nosso Estado o saudoso Paulo Sarasate – foi ela desfeita em 1958, quando me elegi seu sucessor, através da aliança PSD, PTB, PRP¹³².

Tais interesses de correligionários políticos no âmbito do Estado, vinculados às facções partidárias da situação, ou mesmo da oposição, subjugavam, por vezes, os atos administrativos governamentais aos acordos eleitorais.

A esse tempo iniciava, no Ceará, um período em que os concursos públicos para a contratação de professores da rede pública estadual foram extintos. Na prática, parlamentares e pessoas vinculadas à administração do Estado passaram a interferir diretamente no recrutamento do professorado, ao indicarem parentes e amigos para ocupar as vagas docentes nas escolas públicas:

[...] a geração que desenvolve o trabalho docente nos cursos de formação para o magistério em Fortaleza, desde o final dos anos 50, embora reivindicasse a necessidade de concursos, não passou por essa experiência. As relações familiares com parlamentares, assim como a inserção de parentes e amigos na burocracia estatal, eram condições básicas para obter um posto de trabalho nas escolas. Os concursos públicos para o magistério de 1º e 2º graus só começaram a existir, para a nova geração de docentes do Ceará, a partir de 1986. (TERRIEN, 1998, p.150).

132 BARROSO, José Parsifal. **Vivências políticas**. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, 1987, p.94.

Para os docentes já incorporados à rede pública de ensino e que mantinham amizades influentes na burocracia estadual, as chances de ocupar cargos de confiança na administração pública eram as melhores possíveis, mesmo nas situações mais adversas. Exemplo ilustrativo desse fato foi a nomeação do ex-professor de Geografia para a direção do Arquivo Público, ainda no ano de 1962¹³³, imediatamente após romper relações com o governador Parsifal Barroso. Por intermédio de seu amigo Fernando Benevides, ex-diretor do Arquivo, o Governador o nomeou para o cargo sem sequer lhe fazer qualquer contato ou comunicado, o que causou certa surpresa ao ex-professor do Liceu:

O Parsifal queria que o Fernando voltasse para o Arquivo Público, mas o Fernando não quis voltar e ele, então, me chamou: “Colega, eu queria que você fosse para o Arquivo Público porque eu não quero voltar ao Arquivo Público”¹³⁴. Eu disse, “Eu não quero por duas razões: primeiro porque eu estou rompido com o Parsifal, ele não vai me nomear; em segundo lugar porque eu não entendo nada desse negócio de arquivo” – depois eu passei a entender. Aí, um dia de sábado, ele me chamou e eu disse: “Colega, eu desisti, eu não vou pro Arquivo, Parsifal não vai me nomear”. Aí ele abriu a gaveta e disse: “Está aqui a sua nomeação”.

Além deste, o ex-professor de Geografia ocupou outros cargos comissionados na administração estadual, após o governo de Parsifal Barroso. Quando Virgílio Távora substituiu Parsifal no comando do Estado, o Secretário de Educação, Figueiredo Correia, o convidou para trabalhar na Secretaria de Educação. Daí em diante, permaneceu nessa Secretaria, inclusive durante todo o regime militar (1964-1985):

Nesse ínterim, aí entra no governo o Virgílio Távora e eu fui chamado para a Secretaria de Educação do Estado. Na Secretaria de Educação ocupei todos os cargos: fui Diretor da Divisão do Ensino Secundário, fiz parte do Conselho Estadual de Educação, fui Presidente dos Exames Supletivos, fui Presidente da Comissão que fez o anteprojeto do Estatuto do Magistério. [...] Eu fiquei na Secretaria de Educação até o primeiro governo do Tasso Jereissati.

Neste sentido, não podemos ignorar as atividades ocupacionais exercidas pelo professorado, paralelamente ao trabalho docente, as quais, em alguns casos, se mostravam relevantes na composição do *status* socioeconômico dos professores catedráticos das escolas públicas, como era caso dos que trabalhavam no Liceu do Ceará. Os vínculos empregatícios, neste caso, indicam pistas relevantes para se averiguar as diversas fontes dos rendimentos que proporcionavam um padrão de vida diferenciado aos docentes, inclusive após requerer o(s) benefício(s) de aposentadoria.

133 O ex-professor exerceu o cargo de diretor do Arquivo Público de 1962 a 1966.

134 Fernando Benevides, na época, havia sido transferido da direção do Arquivo Público para a Presidência do Instituto de Previdência do Ceará (IPEC).

Para quem exerceu a função docente na rede de ensino pública e particular e ocupou cargos de confiança na administração pública, dentro e fora do sistema escolar, como é caso do ex-professor de Geografia, que recebe atualmente mais de uma aposentadoria¹³⁵ – a soma desses rendimentos é muitas vezes providencial para garantir as necessidades básicas do professorado aposentado, já que o valor pago hoje aos benefícios de aposentadoria não tem o mesmo poder aquisitivo de antes. O caso do ex-professor de inglês do Liceu e da Escola Normal, entrevistado por nós, sugere essa compreensão:

Pra você ter uma ideia, preste atenção no meu caso. Eu, concursado, com 35 anos de magistério em colégio, ganho menos do que um trocador de ônibus. O que você quer mais? Não é carreira, o magistério no Brasil é loucura!¹³⁶

A ampliação da carga horária de trabalho do professor, originando vínculos empregatícios diversificados, era uma forma de melhorar as suas condições financeiras, galgar novas posições no sistema escolar e recuperar o poder aquisitivo dos seus rendimentos, o qual teve redução significativa entre as décadas 1940 e 1950, conforme demonstramos no capítulo anterior.

5.3 Trajetórias de formação e de trabalho do ex-professor das instituições de ensino católicas

O ex-professor de línguas das instituições de ensino católicas, da Diocese de Sobral, embora tivesse se ordenado padre, jamais exerceu a função de vigário: “Eu nunca fui vigário, eu nunca tive disposição para ser vigário”. “Eu me ordenei no final de 1951, e, em fevereiro de 1952, Dom José [Tupinambá da Frota] me colocou para ensinar no Seminário e no Colégio Sobralense”.

Nessas instituições, como expressa o ex-professor de línguas nesse e noutros exemplos¹³⁷, a escolha do corpo docente ficava sob a responsabilidade das autoridades religiosas, geralmente bispo, pároco ou mesmo o diretor de estabelecimento escolar, o qual quase sempre pertencia à cúpula da Igreja Católica.

135 O ex-professor, ao final de sua trajetória profissional, acumulou três benefícios de aposentadoria: um como professor do Liceu, outro pelos cargos comissionados na administração estadual e um terceiro pelo INSS, como professor da rede de ensino particular.

136 Essa indignação do ex-professor de inglês faz sentido na medida em que se constata, a partir dos anos 1960, aviltamento mais intenso da remuneração dos professores ativos e inativos do Ceará, que atuam na educação básica.

137 Nas Paróquias da Diocese de Sobral em que lecionou os estabelecimentos de ensino pertencentes à Igreja Católica eram, geralmente, administrados pelos padres locais.

Na Diocese de Sobral, a escolha dos professores, a cargo do bispo Dom José Tupinambá da Frota, privilegiava pessoas de sua convivência, especialmente as que estudaram no Seminário de Sobral ou que ele as conhecia alhures. “Eram pessoas que a gente já conhecia, tinha formado”, enfatiza o ex-professor de línguas, que lembra do Bispo como se fosse para ele uma espécie de *pai-educador*: “Ele era como um pai, eu fui criado com ele, formado debaixo da vista dele”.

Outros fatores também orientavam a composição do corpo docente nas escolas católicas, da região de Sobral. A formação moral e religiosa, de acordo com os princípios cristãos, o gosto pela leitura e o bom desempenho escolar eram alguns dos elementos que o Bispo julgava indispensável na vida de um mestre, como relata, a seguir, o ex-professor de línguas:

Dom José escolhia padres para trabalhar no Seminário e no Colégio Sobralense. Ele escolhia padres estudiosos, dados às letras, a estudo. De modo que sempre gostei de estudar. Ele sabia que a gente gostava de livros. Não era a habilidade cartorial, mestrado, doutorado, pós-doutorado, nada disso. Ele queria saber se era capaz de dar aula todo dia, cumprir com as obrigações de professor, isto era o que interessava para Dom José. Não queria saber se a vaca era malhada ou lisa, queria saber se dava leite. E ele sabia, desde seminarista, que eu gostava de livro.

Teve um episódio aí a respeito de Balzac. Eu fazia o segundo ano ginásial, que equivale ao sexto ano, e Dom José perguntou o que a gente tinha lido nas férias. Eu disse que tinha lido uma grande obra – eu nunca tinha lido um autor estrangeiro: “Eu li Balzac, Eugenia Grandet”. Ele perguntou: “Gostou?” Eu disse: “gostei muito”. Ele ficou insistindo. Eu disse: “sobretudo na visão de mundo que ele dá a gente, a alma da personagem é viva”. Para coroar a minha crítica, eu disse: “Como escritor, eu achei Balzac divino”. E ele: “Ah, então eu vou lhe mostrar aqui como é o seu divino”. Ele pegou um Index Librorum Prohibitorum, que a igreja tinha um catálogo de livros condenados pela inquisição¹³⁸; quem lesse aquele livro, ou então ficasse com aquele livro 30 dias, à meia noite do trigésimo dia estava excomungado, embora não lesse. “Eu vou mostrar aqui o seu divino. Está aqui, Honoré de Balzac”. Todos os romances condenados. “Está vendo aí, você não incorreu em excomunhão porque não sabia”. Excomunhão reservada ao bispo. Quando eu me ordenei, isto quase dez anos depois, ele abraçava cada novo padre e quando falou comigo disse: “Eu espero que de hoje por diante o seu divino seja outro”. Ele ainda se lembrava.

138 A lista dos livros proibidos foi adotada no V Concílio de Latrão, em 1515, e confirmada no Concílio do Trento, em 1546. A 1ª edição oficial do Index Librorum Prohibitorum foi publicada pelo Papa Paulo IV, no ano de 1559. Na sua 32ª edição, de 1948, o Index já incluía cerca de 4.000 títulos censurados. Porém, a partir de 1966 a Congregação Sagrada para a Doutrina da Fé deixou de publicar o Índex. (www.misteriosantigos.com/librorum.html).

Ele me emprestava livros da biblioteca dele para eu ler. Eu li obras de Alexandre Herculano, como O Monge de Cister e Eurico, O Presbítero. Lendas e narrativas nós tínhamos na biblioteca do Seminário, mas não podíamos ler, senão quarta-feira. Quarta e domingo eram os únicos dias que a gente podia ler obras literárias, porque não tinha aulas nestes dias, era só pra isto. Mas os livros emprestados do Bispo, quando eu terminava os deveres escolares, eu pegava o livro e ia ler. Qual era o professor de disciplina que ia me tomar aquele livro, era emprestado de Dom José?

Desse modo, o Bispo indicava para o magistério aqueles alunos seminaristas considerados mais estudiosos, geralmente com excepcional desempenho escolar na disciplina que lecionariam. Além disso, seguir uma conduta moral reivindicada pela sociedade daquela época, próxima ao modo de vida dos padres, era igualmente fundamental para ingressar e se manter na docência:

Mariano Rocha, o professor Sabóia, o professor Aristides Ribeiro, todos tinham sido seminaristas conhecidos de Dom José. E Dom José já sabia que o Sabóia era bom em Matemática, sabia que o Aristides era bom em Geografia, sabia que Mariano Rocha era bom em Língua Portuguesa, e que eram pessoas bem procedidas, que não bebe, que não é zangado, que não é turrão, não anda dando porrada em ninguém, bom pai de família, respeitado por todo mundo.

Tanto para o Colégio Sobralense como para o Seminário, não se compreendia um professor escandaloso, mal procedido. Mas não era por causa do Seminário nem do Colégio, era a sociedade que não admitia aquilo. Hoje não, ninguém pergunta, o professor pode ser o que for, pode ser ladrão, pode ser *gay*, não interessa, dá a sua aula e acabou-se (ex-professor de línguas).

Ao tempo em que trabalhava no colégio Sobralense, o ex-professor de línguas recorda de um caso em que um professor de Inglês deixou de ensinar porque “bebia”. Em sua opinião, ele teria sido excluído do quadro de professores do Colégio não exatamente porque “bebia”, mas “porque ele não teve mais condições de ensinar; ele passava uma semana sem dar aulas. Era um rapaz competente, ex-jesuíta que quase se ordenou”.

Para além da experiência escolar da Diocese de Sobral, o ingresso de padres e ex-seminaristas como docentes de escolas católicas ou mesmo leigas, no Brasil, era uma forma de a Igreja Católica tentar recuperar a sua hegemonia política e religiosa no País, enfraquecida desde o advento da República e a separação entre Estado e Igreja¹³⁹.

139 Com a Encíclica e o Syllabus, de 8 de dezembro de 1864, a Igreja Católica brasileira se tornava mais ortodoxa, ao mesmo tempo em que estreitava seus laços com o Vaticano. Esta nova posição da Igreja, denominada de “romanização”, tornou-se mais intensa após a Proclamação da República e o Decreto de 1889, que separou o Estado da Igreja. A partir de 1915, a cúpula da Igreja Católica no Brasil lançou estratégias para recuperar a hegemonia político-religiosa no País e tornar mais efetivo o processo de romanização. Na prática, a Igreja convocou os intelectuais e as autoridades católicas para atuar no sistema de ensino brasileiro, seja instalando escolas católicas de ensino primário e secundário nas paróquias, seja trabalhando em outras instituições de ensino da rede pública e particular (MESQUIDA, 2004).

Até a década 1960, a “ausência” do Estado no campo da educação secundária motivou a criação de colégios católicos agregados aos seminários diocesanos, o que difundiu sobremaneira a docência entre padres e ex-seminaristas. Em face do processo de “romanização” da Igreja, os seminários católicos constituíram-se locais por excelência de formação dos educadores, passando a fornecer docentes, sobretudo, para o ensino secundário e superior¹⁴⁰. Como fundadores e diretores de escolas católicas¹⁴¹, autores de manuais didáticos e pedagógicos (OLIVEIRA, 2002) e professores das mais diversas áreas de ensino, os alunos egressos dos seminários, inclusive padres, tinham muitas vezes o ensino como atividade principal.

A esse respeito, o ex-professor de línguas, ao rememorar as suas experiências de trabalho nas Paróquias de Crateús, Acaraú e São Benedito, no período de 1956 a 1960, relata que dedicava mais tempo ao ensino do que, propriamente, às atividades pastorais da Igreja, a exemplo da Paróquia de Acaraú que trabalhou, concomitantemente, na escola Normal Rural e no Colégio São José:

Em 1956, depois de quatro anos de Seminário e Colégio Sobralense, eu pedi a Dom José [Tupinambá da Frota] uma experiência pastoral. Então, eu passei um ano em Crateús. Foi uma experiência muito boa, eu ajudava o vigário na Paróquia e era professor na escola Normal Rural, que o vigário era o responsável. Trabalhei lá só um ano, aí fui para Acaraú, onde passei dois anos com a mesma experiência, também em escola Normal Rural e no colégio São José, que era o Colégio da Paróquia de Acaraú. [...] Depois eu tive um ano e meio em São Benedito. Em Acaraú foi 57 e 58 e em São Benedito em 59 e metade de 60.

Em Acaraú, eu ajudava o padre na Paróquia e era professor na escola Normal Rural e no Colégio São José. Até quinta-feira, eu ficava nos colégios. Sexta e sábado, eu não tinha aulas para poder trabalhar na Paróquia.

Uma vida mais dedicada ao magistério do que propriamente às funções eclesiais, como foi o seu caso, era imprescindível para ampliar as experiências pedagógicas, qualificar-se profissionalmente e ter o seu trabalho reconhecido pelos diretores das instituições de ensino e/ou autoridade da Igreja.

A escassez de professores no Ceará, notadamente nas cidades distantes de Fortaleza, com nível de formação escolar mais elaborado, também favorecia o desenvolvimento da

140 Igreja Católica propagava seus ideais sociais e religiosos por meio da formação das elites brasileiras, especialmente nas escolas católicas. Seja nas escolas primárias, com aulas de catecismo, seja na formação das professoras nas escolas normais ou das elites masculinas nos colégios, seja ainda nas aulas de filosofia nas faculdades, os padres e ex-seminaristas estiveram sempre presentes no magistério brasileiro, notada-

141 Como mencionamos no primeiro capítulo, Dom José Tupinambá da Frota criou, em Sobral, durante o seu bispado (de 1916 a 1959), o Seminário São José, o Ginásio e a Escola Normal Sant’Ana, o Colégio

carreira docente entre os sacerdotes¹⁴².

A oportunidade de lecionar no ensino superior, com a criação da Faculdade de Filosofia Dom José, foi o ápice da carreira no magistério para o ex-professor de línguas. Em 1959, com a morte de Dom José, o bispo auxiliar, Dom José Bezerra Coutinho, o convocou para trabalhar novamente como professor do Seminário e do Colégio Sobralense.

Ao regressar à cidade de Sobral, em 1960, recebeu uma proposta de trabalho do diretor e cofundador da Faculdade de Filosofia, Padre José Gerardo Ferreira Gomes, para ensinar naquela instituição. Este convite, em sua opinião, justificava-se pela escassez de professores qualificados para exercer o magistério superior na região de Sobral: “Não tendo o cachorro, a gente recorre ao gato. Nós não tínhamos um mestre, um doutor. O próprio padre Gerardo não tinha curso nenhum, só o Seminário”.

Embora tivesse certa experiência como professor do Seminário e de escolas secundárias, e participado do curso da CADES¹⁴³, admitia estar inseguro para assumir a função docente no ensino superior:

A gente não sabia de nada, não tinha experiência de nada, mas já tinha 12 anos de colégio. Eu sabia como eu tinha recebido, como eu tinha recebido eu dava. Era por assim dizer uma pedagogia intuitiva. Do jeito que deram, eu vou dar para os outros. A pedagogia era essa, a prática.

Padre Gerardo, contudo, exigia apenas que ele seguisse o programa curricular do Seminário: “Você dá as aulas que você dá no Clássico do Seminário e tal, nós ficamos satisfeitos. Dê o que você ensina lá”.

Nessa época, chegou a lecionar, ao mesmo tempo, em três instituições de ensino diferentes: no Seminário Diocesano, no Colégio Sobralense e na Faculdade de Filosofia Dom José.

A dedicação exclusiva ao ensino ou tê-lo como atividade principal, como foi o seu caso, era um dos indícios de que o magistério estava, de fato, se definindo como ocupação profissional do professor, e não como atividade passageira (Cf. NÓVOA, 1995). O investimento em cursos de formação, como, por exemplo, o curso da CADES, e a estabilidade no emprego eram outros fatores igualmente determinantes na carreira docente, embora a sua permanência ou não no magistério ficasse, muitas vezes, na dependência das autoridades religiosas.

142 A escassez de professores qualificados para lecionar no Estado do Ceará atraía muitos sacerdotes para o magistério, inclusive nas funções docentes do ensino superior. A esse respeito, conforme relata Soares (2000, p.87), “sem o bispado não se compreende a Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, pois boa parte dos professores atuais é de ex-alunos do seu Seminário, que nele hauriram uma cultura clássica, um sentido de compromisso social, um caráter e uma fibra de luta, rebeldia e disciplina. [...] nesse caldo de moralidade e visão do mundo que o Seminário ofereceu, está a argamassa humana com a qual o Cônego Francisco Sadoc de Araújo fundou a Universidade”.

143 O ex-professor de línguas nos confidenciou que a principal razão dele ter participado do Curso da CADES era porque “os colégios exigiam que os professores tivessem um título naquela área”.

Desse modo, era fundamental contar com o apoio do bispo para se liberar parcialmente dos compromissos religiosos e dedicar a maior parte do tempo ao ensino.

No caso dos três professores, embora tenham percorrido caminhos distintos no magistério, suas trajetórias de trabalho indicam que o reconhecimento social da profissão professor dependia, sobretudo, da colaboração de autoridades, sejam elas vinculadas à Igreja Católica ou ao Estado.

Nesse sentido, o entrelaçamento entre suas trajetórias de vida pessoal e profissional indica alguns pontos comuns nos seus percursos de trabalho. Por exemplo, dois dos três professores ocuparam, além da função docente, cargos de confiança como diretores do Liceu do Ceará, em Fortaleza, e do Colégio Estadual Dom José, em Sobral. Outros fatores, comuns a eles, diz respeito à ampliação progressiva da carga horária de trabalho nas escolas, chegando a se dedicarem, ao mesmo tempo, a duas ou mais instituições de ensino.

Para quem trabalhava na rede pública secundária e se dedicava exclusivamente ao ensino, era comum completar a carga horária lecionando nas escolas particulares, a exemplo do ex-professor de Geografia e da ex-professora primária do Grupo Escolar Professor Arruda. Neste caso, as estreitas relações de amizade no meio educacional, especialmente com proprietários e diretores de escolas, proporcionavam novas oportunidades de trabalho¹⁴⁴. Assim, a ampliação das oportunidades educacionais nas redes de ensino públicas e particulares proporcionou a criação de novos postos de trabalho no sistema escolar cearense, abrindo novos horizontes profissionais para esses e outros docentes.

Essa ampliação das redes escolares evitou, de certo modo, a redução dos salários docentes, a qual foi compensada com o aumento do tempo de trabalho na escola, seja exercendo a docência em várias escolas públicas e particulares, seja ocupando cargo de diretor nos estabelecimentos de ensino ou mesmo atuando no ensino superior, a exemplo das faculdades de Filosofia¹⁴⁵.

144 Como vimos anteriormente, era comum entre os docentes, principalmente os do ensino secundário, trabalhar concomitantemente em várias instituições de ensino da rede pública e particular do Ceará; ou ainda, conciliar a atividade docente com outra ocupação remunerada. Esta condição do magistério implicava, por um lado, a realização de contratos de trabalho muitas vezes fragilizados, especialmente para quem se dedicava parcialmente ao ensino; e, por outro, estimulava o professorado a ampliar as redes de contato entre amigos, parentes e políticos, na tentativa de angariar novas colocações no magistério.

145 É importante ressaltar aqui que, para o ex-professor de línguas, a remuneração paga ao professorado do Colégio Sobralense, na administração do padre José Aloísio Pinto, estava muito aquém da ideal. Segundo nos informou, tal situação levou três professores “leigos”, “pais de famílias”, a reclamar um aumento do salário aula junto ao diretor do Colégio. Na época, ao ser convidado para participar dessa reivindicação, recusou-se porque era padre, solteiro, não tinha filhos e o salário que recebia era suficiente para se manter. Portanto, afirmou ele, “seria uma incoerência da minha parte andar correndo atrás de dinheiro”. [...] “Dinheiro para mim não importava”. No final dos anos 1950 e início da década 1960, todavia, chegou a trabalhar como professor de três instituições de ensino, ao mesmo tempo: no Colégio Sobralense, na Faculdade de Filosofia Dom José e no Seminário Diocesano de Sobral.

Nesse sentido, a análise das relações entre as trajetórias de vidas pessoais e profissionais no magistério deve considerar, pelo menos, três dimensões das relações de trabalho que favoreciam diretamente o desenvolvimento da carreira docente: os círculos de amizades pessoais (de familiares, de amigos e de políticos) que facilitavam as indicações e/ou recomendações às funções docentes e aos cargos escolares, as condições socioeconômicas dos docentes e o tipo de instituição escolar no qual o professor desenvolvia suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para estas considerações finais, procuraremos sintetizar os principais achados do nosso trabalho investigativo, as quais consideramos relevantes contribuições para a (re) construção da história social do trabalho docente no Estado do Ceará.

Assim, 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. Um exemplo disso é que a remuneração docente no ensino primário e secundário, tanto na rede pública como na particular, teve redução para cerca de um terço no período de uma década, entre os anos de 1947 e 1958.

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. No caso das escolas particulares, os “industriais do ensino” ampliaram significativamente o lucro com a educação escolar contando, inclusive, com a colaboração direta do Poder público federal que, em algumas ocasiões, chegou a reduzir o valor do salário aula em todo o Território Nacional. Na rede pública de ensino, por sua vez, a progressiva perda do poder aquisitivo no magistério estava relacionada diretamente à expansão desordenada e pouco planejada do aparato escolar, especialmente no ensino primário, o que levou o professorado a buscar, principalmente os do ensino secundário, complementação de sua renda, ministrando aulas, ao mesmo tempo, em escolas públicas e particulares para manter certo padrão de vida. Assim, a falácia de que o professorado da rede oficial recebia, nessa época, remuneração equivalente à dos desembargadores expressava, não exatamente o valor do salário pago pelo Estado aos docentes, mas a soma de seus rendimentos com aulas ministradas, concomitantemente, nas escolas públicas e particulares. Além disso, havia outros fatores que justificavam o fato de boa parte dos docentes apresentarem *status* socioeconômico diferenciado, como, por exemplo, a sua origem social, a escolarização e/ou formação profissional, dedicação ao ensino em tempo parcial ou integral, ter ou não outra ocupação

remunerada e a situação de trabalho estável ou temporária na docência.

As difíceis condições de trabalho no magistério estavam, igualmente, vinculadas à superutilização do professorado e do aparato escolar já existente, com a criação de turmas noturnas, com a contratação de professores temporariamente para suprir a crescente demanda pelo ensino e com a criação de novas escolas com padrão inferior àquelas em funcionamento, a exemplo dos novos colégios construídos na segunda metade da década 1950 e a ampliação do número de escolas primárias (isoladas, reunidas e auxiliares) no Estado. Estas, particularmente, contavam, muitas vezes, com a colaboração dos próprios docentes para garantir o seu funcionamento, os quais forneciam, desde o espaço de suas residências até mesas, bancos, cadeiras etc., para garantir condições mínimas de ensino.

Desse modo, as condições desafiadoras do magistério favoreceram o crescimento de políticas clientelistas no setor da educacional que, quase sempre, iam de encontro às determinações constitucionais. A debilidade dos critérios de ingresso no magistério, por exemplo, puseram à mostra as difíceis condições de trabalho nas quais o professorado se submetia. As relações pessoais com o patronato político local passaram a determinar, desse modo, a carreira no magistério público, o que nos leva a concluir que a atividade docente apresentava, nessa época, uma cara mais privada do que pública, não obstante os debates que motivavam as reformas educacionais e produziam e/ou projetavam na esfera pública a profissionalização do trabalho docente.

Nessas condições, as habilitações para o magistério, nas escolas normais ou nas faculdades de Filosofia, não constituíam o elemento fundamental para o ingresso ou a permanência do professorado nas redes de ensino pública e particular. Contribuíam diretamente para isso as influências pessoais dos professores, notadamente a político-partidária, e o número insuficiente de docentes dispostos a exercer a função do ensino em determinadas regiões do Estado do Ceará. Sobre isso, a exemplo do que ocorria no ensino primário, havia pessoas suficientemente habilitadas nas escolas normais para atender a demanda no País, por um lado, e um grande número de professoras consideradas “não qualificadas” no exercício da docência na rede primária, por outro. Esta realidade da profissão professor era verificada, principalmente, naquelas áreas mais distantes dos grandes centros urbanos, como também nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

As trajetórias pessoais e as condições socioeconômicas do professorado, nesse caso, determinavam muito mais o reconhecimento ou não profissional no trabalho docente do que a qualificação em uma agência de formação de professores credenciada pelas inspetorias seccionais ou pelo próprio MEC. A habilitação profissional do professor, desse modo, não constituía empecilho para quem pretendia fazer carreira no magistério público ou particular.

Para quem trabalhava nas escolas particulares, o sucesso na carreira docente dependia, sobretudo, das estreitas relações de amizade no meio educacional, particularmente com

proprietários e diretores de escolas; ao passo que, nas escolas públicas, as influências político-partidárias se sobressaíam como promotoras do reconhecimento profissional.

Há que se atentar, porém, para o fato de que as influências pessoais (de parentes, de amigos e de políticos próximos) por si não garantiam o reconhecimento social no magistério público ou particular. Nesse caso, o empenho pessoal do professor dava o tom no processo de profissionalização do trabalho docente, seja investindo em cursos de formação inicial ou de especialização, ou ainda, tendo disposição para ampliar a carga horária de trabalho, aumentando as horas de aulas na escola onde atuava e/ou trabalhando, concomitantemente, em outros estabelecimentos de ensino.

Dependendo da instituição escolar onde trabalhavam (escola pública ou particular, escola primária ou secundária etc.), as influências pessoais dos professores podiam ou não ter grande peso na carreira docente. Para quem atuava em instituição de ensino-padrão, como era o caso do Liceu do Ceará, por exemplo, aliada à escassez de professores com nível de formação mais elaborado, as oportunidades de lecionar em outro estabelecimento de ensino dependiam menos das amizades pessoais ou mesmo das grandes influências políticas locais.

Assim, as várias dimensões e/ou formas de constituição do trabalho docente, em meados do século passado, indicam a existência de grupos diversos de pessoas vinculadas a uma ocupação que, embora associadas pelo sentimento de pertença a um corpo profissional, distinguiam-se socioeconomicamente no sistema de ensino em face da desigualdade na oferta dos serviços educativos de uma região para outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRA, Américo. **A escola primária no Ceará**: ensaio sociopedagógico. Fortaleza: Edições Clã, 1949.

BARROSO, José Parsifal. **Vivências políticas**. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, 1987

BRITO FILHO, Galdino Toscano de; OLIVEIRA, Maria Tereza Lira de; BRITO, Solange Araújo Santos Toscano de. A docência no cotidiano da sala de aula universitária. **Revista Conceito**, João Pessoa/PB, nº 10, p14-18, jul./2003 a jun./2004.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **João Hippolyto de Azevedo e Sá**: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará. Fortaleza: EUFC, 2000.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. O jornal como fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais**. Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. 1 CD-ROM.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 6ª edição – Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

_____. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. Trd. Alain P. François. **Educação & Sociedade**, v.19, nº 64, Campinas/SP, p.87-103, set./1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A história da educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (2), p.111-125, set./1997.

FLORES, Elio Chaves. História e duração: a teoria do tempo regressivo, perspectiva narrativa e possibilidade de transformação em método. In: Encontro Estadual de Professores de História, 9, 2000, João Pessoa. **Anais** (impresso). João Pessoa: Sal da Terra, 2000. p.118-154.

GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.24, nº 48, p.13-38, 2004.

JASMIN, Marcelo Gantus. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, V. 20, nº 57, São Paulo, p.27-38, fev./2005.

KULESZA, W. A. O seminário católico como local de formação de educadores, V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Universidade de Évora-**Livro de Resumos**, p.281-282, ARTPOL: Évora Portugal, 2004.

LE GOFF, Jacques. **São Luís**. Trad. Marcos de Castro – 3 edição – Rio de Janeiro: Record, 2002.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, v.27, nº 94, Campinas/SP, p.201-227, jan./abr. de 2006.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LOUREIRO, Carlos. **A docência como profissão: cultura dos professores e a (in) diferenciação profissional**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v.27, nº 94, Campinas/SP, p.47-69, jan./abr. De 2006.

MARTINS FILHO, Antônio. **Memória histórica**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1991.

_____. **História abreviada da UFC**. Fortaleza: Casa José de Alencar, 1996.

MESQUIDA, Peri. Política educacional católica no Brasil, de 1870 a 1930. V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Universidade de Évora - **Livro de Resumos**, p.239, ARTPOL: Évora, Portugal, 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade

- docente. **Educação & Sociedade**, v.25, nº 89, Campinas/SP, p.1159-1180, set./dez., 2004.
- MOREIRA, Maria Laura. **História da luta sindical do magistério cearense (1942-1985)**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1990.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- _____. **Profissão professor**. 2ª Edição – Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.
- NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação** – p.35-60, nº 14, Mai./Jun./Jul./Ago. de 2000.
- OLIVEIRA, Maria de Loudes Barreto. A voz da Igreja Católica na modelação de professores: livros de Monsenhor Pedro Anísio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais**. Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. 1 CD-ROM.
- PARENTE, Francisco Josênio Camelo. **A fé e a razão na política**: conservadorismo e modernidade das elites cearenses. Fortaleza: Edições UFC / Editora UVA, 2000.
- SABÓIA, Boanerges Cisne de Farias. **O Liceu que conheci**. Fortaleza: Tipografia Minerva, 1995.
- SAMUEL, Raphael. Documentação: história local e história oral. Tradução de Zena Winoma Eisenberg – **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.9, nº 19, p.219-243, fev./1990.
- SOARES, José Teodoro. **A ideia de modernidade em Sobral**. Fortaleza: Edições UFC/ Edições UVA, 2000.
- SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **A trajetória de uma profissão: da “casa da professora” à “escola urbanizada”**. 2002. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- SOUSA, Joaquim Moreira de. **Sistema Educacional Cearense**. Recife: MEC-INEP – Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, s/d.
- SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cad. CEDES**, nº 25, v. 66 – Campinas/SP, p.249-259, maio/ agosto de 2005.
- SOUZA, Vanessa A. “O” espaço público ou “os” espaços públicos? IV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Ciências Políticas, PUC - Rio de Janeiro, **Anais**, 21 a 24 de julho de 2004.
- SPÓSITO, M. P. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

TARELHO, Silvana. “Dom Coutinho aniversaria e promete muito trabalho”. Fortaleza, **Jornal Diário do Nordeste**, Caderno Cidade, 07 de fevereiro de 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v.21, nº 73, Campinas/SP, p.204-244, dez. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

THERRIEN, Angela T. S. **Trabalho docente**: uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC, 1998.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Vol. I – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. **Revista Projeto História**, São Paulo, nº 15, p.51-71, abril/1997.

VICENTINI, Paula Perin. Os professores secundários no Brasil entre o ensino público e o particular: uma análise do movimento de organização da categoria em São Paulo e no Rio de Janeiro (1945-1964). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. 1 CD-ROM.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Rumos da Ordem Pública no Brasil: a construção do público. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.10, nº 04, p.96-106, out./dez. De 1996.

WEREBER, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino brasileiro**. Rio de Janeiro: Difusão Europeia do Livro, 1963.

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 