

DA ESCRAVIDÃO À PROLETARIZAÇÃO: A HISTORIOGRAFIA DO TRABALHO EM BUSCA DOS PROFESSORES E AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO¹

Mariana Esteves de Oliveira

Resumo

Neste texto, apontamos a ausência da figura do professor na historiografia, principalmente na historiografia social do trabalho, e procuramos discutir os fatores que contribuíram para isso. Na sequência, sugerimos um exercício inicial para superar este silenciamento, propondo uma visita à História da Educação, disciplina e campo de pesquisa da Educação, como fonte para a pesquisa histórica em busca da função social do professor nos diversos contextos temporais que marcam a educação ocidental e brasileira. Com isso, realizamos análises nos textos sobre a educação na antiguidade, passando pelo medievo e emergência da modernidade, culminando na instituição contemporânea da docência, sempre destacando o sujeito professor. Em outro recorte, pesquisamos o papel do docente nos contextos históricos da educação formal do Brasil, inaugurada com os jesuítas, na América Portuguesa, até a sua consolidação na República.

Palavras-Chave

Trabalho Docente, História da Educação, Historiografia

Abstract

In this paper, we point out the absence of the teacher figure in the historiography, especially in the social history of the work, and try to discuss the factors that contributed to this. Further, we suggest an initial exercise to overcome this silencing, proposing a visit to the History of Education, discipline and education research field, as a source for historical research search in the teacher's social function in different temporal contexts that mark the western education is Brazilian. Thus, we conducted analyzes texts on education in antiquity through the Middle Ages and the emergence of modernity, culminating in contemporary institution of teaching, always highlighting the subject teacher. In another cut, we researched the role of the teacher in the historical

REVISTA CIÊNCIAS DO TRABALHO - Nº 8
AGOSTO DE 2017

¹ O texto em tela resulta de parte do processo de pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em História da UFGD, defendida em 2016 sob o título: "Professor, você trabalha ou só dá aula? O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP". O texto integra a investigação teórica que embasou a pesquisa.

contexts of formal education in Brazil, inaugurated by the Jesuits, in Portuguese America, to its consolidation in the Republic.

Keywords

Teaching Work, Education History, Historiography.

Introdução

Quem escreve a História dos professores? Será que são os historiadores? Será que são os próprios professores? Será que a história dos professores está circunscrita à História da Educação? Podemos pontuar de início que, obviamente, nós fazemos a nossa História, não exatamente como queremos, mas sob as condições dadas e herdadas, como nos ensinaram os marxistas. Então os professores, como sujeitos históricos, fazem sua própria História. No entanto, a pergunta se refere à escrita da História e, neste sentido, é uma questão sobremaneira historiográfica, com interfaces teóricas e políticas. Talvez caiba reescrever a indagação. Como a historiografia aborda o professor no decurso do tempo? E se não o faz, quais fatores concorrem para o silenciamento historiográfico sobre o professor? Como superá-los?

De forma geral, os historiadores parecem ter deixado os assuntos relativos à educação, à escola e aos seus sujeitos para a Pedagogia, com a notável exceção do ensino de História. Mesmo este último, cabe destacar, só recentemente tem ganhado status de campo de pesquisa, enfrentando ainda entraves como as persistentes distâncias entre ensino e pesquisa, e entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos (ZAMBONI, 2001). A historiografia contemporânea parece dissociar os campos da História e da Educação, conforme pontuou Francisco Falcon:

Escolhi aleatoriamente algumas das obras que, a partir dos anos de 1970, procuram analisar, segundo perspectivas bastante distintas, os rumos da produção historiográfica ocidental. Entre os inúmeros aspectos abordados em tais obras (coletivas, por sinal), observa-se sempre a importância cada vez maior da história cultural, de início restrita à chamada história das mentalidades. Mas também se pode observar nesse mesmo universo textual a ausência quase completa de trabalhos relativos à história da educação, como se não competisse realmente aos historiadores o estudo e a pesquisa de tal história. (FALCON, 2006, p. 328).

Para superarmos este hiato e evitar reduzir a pesquisa dentro do campo historiográfico e sua intersecção com a Educação apenas com os professores de História, precisamos considerar, ainda que de forma breve, dois fatores que concorreram para tal silenciamento. Em primeiro lugar, destaca-se que ambiguidade da natureza do trabalho docente dentro da perspectiva marxista, corrente que influenciou sobremaneira o percurso historiográfico brasileiro e

fundamentou filosoficamente a centralidade do trabalho, concepção teórica essencial para a historiografia social. Os marxistas ortodoxos tendem a negar a ideia de que o professor é um trabalhador proletário, produtivo, sobretudo por não produzir mercadorias e mais-valia, mas também pela prerrogativa de intelectual com autonomia que a profissão carrega. As leituras marxianas sobre o professor retratam, ainda, um tempo onde este profissional estava limitado às classes dominantes, e em número reduzido pois anterior à universalização do ensino, equiparando-se com as classes médias intelectuais. Com isso, houve um distanciamento teórico entre o professor e os sujeitos do trabalho eleitos pela historiografia do trabalho ou mesmo a historiografia social (HYPÓLITO, 1991).

Na atual conjuntura de precarização do trabalho docente, marcada pela grande perda de autonomia e pela expropriação dos meios de produção do conhecimento, poucos teóricos mantêm esta postura, todavia, o distanciamento entre o professor e o *ethos* operário ainda resiste, dentro e fora da categoria. Parece haver, em contramão, uma memória idílica docente que aponta uma origem nobre da profissão, gerando uma nostalgia do não-vivido, que aproxima, inclusive, o professor da burguesia.

Em segundo lugar, com a reestruturação produtiva do capital, a crise paradigmática dos anos 1990 e a virada linguística, juntamente com a emergência dos novos sujeitos e movimentos de diversidade, fizeram crescer os objetos e abordagens historiográficas que se distanciavam dos sujeitos do trabalho, dos debates de classe, construindo um campo ampliado de interesses tangentes à cultura, conforme já apontamos com o trecho de Falcon (2006). A crise fez negar a cientificidade da História e a centralidade do trabalho.

As crises, todavia, geram sínteses. O próprio marxismo e a História Social do Trabalho se oxigenaram por meio da ampliação heterodoxa de suas abordagens, processo tributário dos marxistas britânicos, dentre os quais destaca-se E.P. Thompson. Ao examinar minuciosamente a experiência trabalhadora da formação da classe operária inglesa, este historiador nos brindou com a concepção do *fazer-se* da classe em uma diversidade de aspectos, para além dos mecanicismos econômicos que seguravam feito camisa de força a ação de sujeitos em detrimento das gavetas teóricas onde não se encaixavam. O seu legado permitiu que a historiografia brasileira pudesse perceber outros sujeitos no trabalho e na constituição social, para além do operário.

As contribuições da História Social de origem britânica, marxista e thompsoniana, se materializaram, no Brasil, por exemplo, em obras que proporcionaram uma reorientação sobre a história da escravidão. Eleonora Felix da Silva, ao realizar um balanço da historiografia sobre a escravidão no Brasil, apontou a importância de Thompson e da História Social por ele balizada:

Rompendo com as interpretações tradicionais, são as experiências dos cativos, agindo em favor da conquista da liberdade que interessa nos estudos sobre o tema. Ainda sob influência thompsoniana, tematiza-se as relações conflituosas

entre senhores e escravos. Incluem-se também estudos sobre família, cultura, cotidiano e as múltiplas formas de resistência escrava (SILVA, 2008, p. 11).

Em função da ampliação conceitual ofertada pela historiografia marxista, entendemos que é possível realizar pesquisas históricas tomando, como sujeitos, os professores, sem limitarmos sua ação no campo da escola ou da sala de aula, mas estendendo o olhar para as relações de trabalho, resistência, identidade e cultura. Se antes esse era um objeto das ciências pedagógicas, que, cabe dizer, não se furtaram em debater acerca da natureza do trabalho docente, pedimos licença para que a historiografia possa visitar esses debates, para realizar seus mergulhos metodológicos com sujeitos que até então não figuraram na História Ciência.

Para um bom começo, consideramos importante visitar a História da Educação. Este é o plano para este texto. Obviamente não faremos uma leitura generalizada da disciplina, mas pretendemos apontar o lugar social dos professores nas diversas fases que a disciplina contempla. Tal recurso deverá servir para reconhecermos os pontos nodais onde se localizam determinadas representações docentes que persistem e contribuem para o distanciamento entre tais sujeitos e a historiografia, conforme já apontamos aqui. Assim, abordaremos as possíveis anotações dos educadores em relação às origens “nobres” da nossa profissão.

Cabe destacar, aqui, que a História da Educação não é um sub-campo da História acadêmica, mas da Pedagogia, como ressaltou Mirian Warde ao lembrar que a consolidação da disciplina “significou não ter sido instituída como especialização temática da História, mas como ciência da educação ou como ciência auxiliar da educação” (WARDE, 1990, p.3-11). Em segundo lugar, ao afirmarmos que estamos contextualizando os professores na História da Educação, estamos dizendo que o esforço de buscar os professores em tempos remotos se deu por meio do exercício de investigação de textos da História da Educação, afunilando o foco na figura central do professor em detrimento de outros temas recorrentes da disciplina, como as ideias educacionais, a didática, a aprendizagem dos alunos, entre outras.

Trata-se de realizar uma breve digressão acerca da profissão docente nos diversos contextos da História da Educação, a partir da complexificação da sociedade, da divisão do trabalho e da emergência da escrita até sua configuração aqui no Brasil. Aliás, para evitar anacronismos, cabe antecipar que, na ponta inicial do túnel do tempo, a docência não poderia ser compreendida como profissão, haja vista a educação escolar institucionalizada ser objeto posterior às experiências do ensinar. Esse recorte, todavia, não se presta a descrever a história da educação e dos professores desde os tempos imemoriais de modo factual e sem um eixo aglutinador, ao contrário, ele deve ser uma digressão pontuada às instâncias da História Social e focada, sobretudo, nas condições materiais e no lugar social do professor no decurso da história.

Além disso, não se pretende aqui uma explicação definitiva da constituição de uma suposta identidade universal do docente a partir da antiguidade, pois entendemos, como Álvaro Vieira Pinto, que “é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade” (PINTO, 1984, p. 108). Isto é, para compreendermos o sujeito professor é imperioso observar a dimensão também histórica desta construção e de seus papéis sociais, uma vez que cada sociedade se forja em processos distintos e ela mesma também forja a superestrutura que promoverá a constituição, embora dialética, de processos identitários, sociais e culturais intrínsecos. Assim, entendemos que o professor não é essencialmente o mesmo na Grécia arcaica e no Brasil subsumido ao capital, não obstante, cabe-nos aqui um reconhecimento do educador como personagem histórico do trabalho, ao longo de processos que, em meio a tantas continuidades, fraturas e descontinuidades, é também a nossa história.

Os professores na História da Educação Ocidental

Remontemos à Antiguidade. Ao tornar a sociedade complexa, desdobrada pela produção de excedentes e divisão do trabalho, as tarefas sociais se tornaram distintas e preconizavam algum tipo de ensinamento, sobretudo para as classes dominantes, ao demandarem conhecimentos que as garantiriam a reprodução do poder. No Egito Antigo, principalmente a partir do Médio Império, eram os escribas os responsáveis pela cultura escrita e difusão de saberes² e que, segundo Manacorda (1996), significava algo de ascensão social, autonomia e prestígio entre os que trabalhavam, destacando-os tanto no contexto da escravidão quanto no próprio trabalho livre, pois poupava-lhes de ocuparem postos mais pesados, sacrificantes ou considerados mais humildes. Os escribas ensinavam a obediência e a cultura da ordem estabelecida àqueles que iriam dirigir à sociedade, de modo que, apesar de representar ascensão social, o educador egípcio da antiguidade era ainda um subalterno servidor dos poderosos.

Ainda no bojo da antiguidade, destacam-se os professores, pedagogos e sofistas gregos³ a oscilarem entre a pobreza e o prestígio, no ensino dos nobres. Como sabemos, a Grécia sofisticou os meandros da educação, uma vez que a burocratização da sociedade foi também amplamente sofisticada, chegando mesmo a constituir toda a base da filosofia ocidental da qual hoje ainda nos

2 Antes disso, ao que consta em “A História da educação. Da Antiguidade aos dias atuais”, o ensinamento pedagógico era familiar, realizado de pai para filho, conforme MANACORDA, 1996, p. 11.

3 Os professores gregos eram, geralmente, divididos em graus de instrução e trabalho, sendo eles o *magister*, o *literator*, o *grammaticus* e o *rethor*. O *magister* era o mestre da escola primária aonde a criança aprendia inicialmente a ler e escrever, além dos elementos básicos da aritmética, assim como o *literator* que, em essência, também se destinava à escola primária, mas voltado às letras e à cultura, seguido gradualmente pelo *grammaticus*, que aprimorava a escrita e as habilidades de oratória de seus alunos, treinando a arte de análise poética. Já o *rethor* era o tutor e mestre da retórica, fase final da educação. O pedagogo grego em sua origem (ou *paedagogus*) não era propriamente um professor das escolas, mas aquele que levava o jovem até a escola e, com frequência, era um escravo. Com a assiduidade da convivência entre o menino e seu pedagogo, este assumiu algumas funções que antes eram exclusivas da família, como o ensino das lendas e da religião, havendo daí o desenvolvimento do conceito. Finalmente, o sofista, segundo Curado (2010), era o mestre itinerante ou professor ambulante, atuando como educador, palestrante, enciclopedista e cobrando, para tanto, valores altos, motivo pelo qual foi combatido por Sócrates.

vemos herdeiros, embora a descentralização assinalasse a heterogeneidade que marcou os diversos sistemas, funções e camadas de ensino gregos. Desde o período arcaico, na educação homérica, até o império, assinala Manacorda que “da condição de miserável a uma condição de rei: entre estes dois polos oscilava, na realidade, a condição de mestre nos vários graus de escolas, do *literator* ao *grammaticus* e ao *rethor*, com sensíveis diferenças individuais e locais” (MANACORDA, 1996, p. 128). Entretanto, Backes (1999) destaca, com o intuito de resumir, que os educadores gregos eram, em geral, mal pagos e de vida humilde, de modo que a riqueza constituía exceção e estava limitada ao *rethor*. É notória, ainda, a emergência de um ideário vocacional, de cunho moral, que condenava o ganho financeiro sobre a difusão do saber. O grande filósofo Sócrates, inclusive, era adepto da ideia, e para Costa e Marafon:

De fato, o que Sócrates objetava era a consideração do ensino como atividade mercenária, vez que, para o filósofo, tratava-se, antes, de oportunidade de exercício da subordinação do educando com a finalidade virtuosa de lhe proporcionar o aprendizado das artes liberais, de instauração de uma segunda natureza, a civilizada (COSTA e MARAFON, 2009, p. 156).

As várias camadas e tipos de educadores e ensino que a Grécia Antiga produziu no decurso do seu desenvolvimento foram, quando da influência e posterior domínio romano sobre estes povos, deslocados para a Roma, criando uma espécie de continuidade das suas características sociais por longo tempo. Mas o professor grego, em sua condição de conquistado, era, essencialmente, um escravo de Roma, não obstante algum prestígio social materializado na submissão por parte do aprendiz e, principalmente, no conforto das acomodações de moradia já que, em geral, residiam nas casas de seus pupilos, gozando de relativa comodidade nas casas da aristocracia.

A respeito dos professores romanos livres não podemos afirmar que possuíam uma situação muito superior aos professores escravos. Gilvan Ventura da Silva estudou a vida e obra de alguns professores romanos, em destaque o sofista Libânio, que viveu entre os anos de 314 e 404 d.C. e legou vasta documentação à posteridade e, sobre as condições sociais dos professores na antiguidade tardia, relata que:

No Império Romano, a despeito das carreiras fulgurantes de professores como Quintiliano, Proerésio, Ausônio e mesmo Libânio, o magistério, de modo geral, não era um dos ofícios mais valorizados. Em âmbito familiar, a educação dos meninos e meninas da aristocracia era entregue amiúde a pedagogos, escravos ou libertos que não gozavam, naturalmente, de um status social elevado. Quando passamos ao *magister*, o mestre-escola de primeiras letras que ensinava ao ar livre, nos alpendres e pórticos do fórum, o quadro não se altera muito, pois a profissão que exerce é considerada *rem indignissimam*, ou seja, fatigante, penosa e mal remunerada, sendo por isso mesmo entregue a pessoas

de condição servil ou subalterna, sobre as quais pairava sempre a suspeita de comportamento indecente para com os alunos (...) Sabemos, pelo Edito do Máximo, promulgado em 301 por Diocleciano, que os honorários de um *magister* encontravam-se fixados em 50 denários por aluno por mês, sendo-lhe necessário reunir uma classe de pelo menos trinta alunos para obter os rendimentos equivalentes aos de um pedreiro ou carpinteiro. (SILVA, 2013, p. 07).

Mesmo ao retratar Libânio como prestigiado professor romano, com reconhecida influência nas instâncias romanas de poder, Silva destacou sua visão crítica sobre o ofício, face ao comentário do sofista em relação aos alunos, citando-o nos seguintes dizeres “veem a profissão desprezada, diminuída e sem reputação, influência ou renda, mas em lugar disso envolvendo uma dura servidão, tendo muitos como senhores: pais, mães, atendentes, os próprios estudantes” (LIBÂNIO, apud SILVA, 2013, p. 17).

A educação romana perdura, assim, séculos sob as influências helênicas, composta de um aparato estatal, mas não gratuito, e profundamente elitista, voltado às camadas dominantes da sociedade. Ainda que se destaquem algumas diferenças oriundas do desenvolvimento do Direito e do que podemos compreender, por alguma semelhança, um ensino superior voltado às leis e o Estado, as condições sociais dos professores romanos não conheceram mudanças significativas, oscilando entre a escravidão, remunerações humildes e algum reconhecimento social. Apenas a transição para o cristianismo significou ruptura, e em diversos aspectos.

Na era cristã, os professores, pedagogos, sofistas, do *magister* ao *rethor*, foram gradativamente substituídos pelos teólogos. Na sequência, o caráter de crise e descentralização que marca a desagregação do mundo antigo e formação do feudalismo não nos permite um panorama uniforme da educação e do ofício docente que se desdobraria, não obstante algumas características mais gerais. No âmbito do ensino, vale destacar que, a formação, antes voltada às artes universais, letras, línguas, retórica e culturas gerais se enquadraram, pouco a pouco, ao pensamento eclesiástico, e não raro por meio de proibições quanto à filosofia grega. A escola saiu das mãos do Estado para as mãos da Igreja e os aprendizes deixaram de ser apenas os filhos da aristocracia para ganhar uma dimensão ampliada, sendo também ofertada às crianças de origem humilde, pois a Igreja tencionava, ainda, a formação de seus quadros e a evangelização de um número máximo de pessoas (MANACORDA, 1996).

Os professores viviam sob as condições sociais inerentes ao contexto eclesiástico, seja no Clero Secular (bispados e paróquias), seja no Clero Regular (mosteiros). Eram, antes, clérigos. Outra característica apontada por Manacorda (1996) é o baixo nível cultural dos professores, resultante, entre outras coisas, da influência bárbara e militarista que caracterizou a crise do Império Romano e os séculos medievais. Mas a partir da Baixa Idade Média, no processo de reflorescimento de cidades e maior fluxo cultural e comercial, leigos também passaram a constituir-se como educadores para além dos muros cle-

ricais e inicia-se um longo processo onde a emergência da burguesia provoca o nascimento de um novo professor, como afirma Manacorda:

Mestres autônomos, mestres com *proscolus*, mestres associados em ‘cooperativas’, mestres capitalistas que assalariam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da igreja e do império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino. Outra forma típica na época posterior, embora minoritária, será o preceptor da casa, o instrutor privado das famílias dos grandes ricos e dos senhores (MANACORDA, 1996, p. 174).

De modo semelhante, Philippe Ariés, ao analisar a história da infância e a educação de meninos na Baixa Idade Média, com o surgimento da burguesia, descreve como emergente a oferta particular de ensino em que professores alugavam salas e disputavam os aprendizes entre si, como concorrentes, “então, o mestre esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses” (ARIÉS, 1986, p. 167). O ofício do professor se manteve, no entanto, bastante tempo ainda subordinado às instituições eclesiásticas, no bojo de novos contextos que se moldavam, como a Reforma e Contra-Reforma, embora o Renascimento Cultural tenha despertado para uma formação baseada nas heranças clássicas, usurpadas pelo ortodoxismo religioso medieval ou mesmo pelo pragmatismo dos mestres de ofício que ensinavam sob foco do trabalho.

Essa situação só mudou definitivamente com o desenvolvimento do Estado Moderno, na iniciativa tanto do Estado, quanto de particulares, em assumir a escola, gerando novos movimentos de formação de professores nas perspectivas de Rosseau a Pestalozzi e, posteriormente à Revolução Industrial, de Fröbel a Marx, nas primeiras escolas Normais (MANACORDA, 1996). Eis o nascimento da escolarização atual, configurada nos princípios da sociedade estabelecida nas revoluções francesa e industrial. No que concerne ao professor na referida conjuntura, Castro salienta:

O velho mestre é substituído pelo professor, este em sua grande maioria pertence a uma classe menos favorecida economicamente e isso os identifica aproximando-os entre si, facilitando a formação de uma identidade profissional, que vai sofrer uma relativa desvalorização enquanto profissão com a entrada de mulheres em seu corpo docente (CASTRO, 2001, p.04).

É a sociedade industrial, portanto, que vai servir de parâmetro para compreendermos o contexto social docente na contemporaneidade, as condições sociais e relações estabelecidas pela categoria nas tessituras culturais e identitárias, bem como da própria educação como contexto imediato de atuação desses sujeitos, não como quadro, mas como processo: “Assim, na sociedade moderna emergente inscreve-se o surgimento definitivo de uma

civilização de base escolar que se consolidará, incessantemente, até os nossos dias” (COSTA, 1995, p. 75).

De fato, a emergência do capitalismo demandou do mestre professor uma identidade profissional e laica, tanto porque a racionalidade e a mão de obra assalariada são características importantes dos novos tempos, quanto pelo fato de que, neste período “o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico profissional será tema dominante da pedagogia moderna” (MANACORDA, 1996, p. 272). Thompson (2002), em “Educação e Experiência”, assinala que, após a Revolução Francesa, a educação formal se esmerou tanto em realizar controle social quanto distanciar a escola da experiência cultural popular, trazendo profundas alterações nas formas de realizar o trabalho pedagógico. Em sua irretocável palestra (transformada no supracitado texto), ele demonstrou que os professores se esmeraram em ensinar aos trabalhadores a “adotar o estilo de vida e os hábitos mentais da classe média” (THOMPSON, 2002, p. 33). Para ele era evidente que isso influenciou todo o processo educacional posterior e, inclusive, a forma como os mestres trabalhavam e se posicionavam diante do proletariado iletrado, num exercício social de distanciamento, já que seu papel diante dos alunos era realmente fazê-lo “rejeitar todo o cabedal humano de sua infância e de seus companheiros trabalhadores como grosseiro, imoral e ignorante” (THOMPSON, 2002, p. 32).

Do ponto de vista das condições sociais, é impossível afirmar, todavia, que as rupturas sejam tão definitivas quanto se apresentam (apesar da envergadura revolucionária que consolidou o capitalismo e a proletarização do trabalhador) pois os milênios de oscilação entre a pobreza, a vocação e traços de reconhecimento social ou alguma prerrogativa sobre o trabalho pesado não estão, de fato, dissolvidos na figura do professor. Parece-nos que, a despeito das fraturas do tempo, o professor ainda carrega os pêndulos que ora evidenciam uma profissão desvalorizada, inclusive e, sobretudo, materialmente, ora sugerem que o professor é um trabalhador privilegiado face à natureza intelectual de seu ofício, que o desobriga do trabalho braçal, visto de forma pejorativa.

Os professores na História da Educação Brasileira

Em se tratando de Brasil, também podemos falar de continuidades e semelhanças. Antes da colonização, as comunidades indígenas presentes no território brasileiro não realizavam uma educação baseada na cultura escrita, formal, mas na oralidade e no empirismo, ao modo do contexto anterior à antiguidade. Ainda, de acordo com Nunes (2009), de modo geral, a educação das crianças indígenas não era confiada a um grupo específico, isto é, não existiam os professores como grupos especializados no ensino, mas toda a comunidade de adultos era responsável pela transmissão, geracional, de tradições e estratégias de produção, cultura e guerra, onde a escola era o mundo e a realidade em que viviam. A educação formal baseada na escrita foi trazida no bojo da colo-

nização e, bastante impulsionada no movimento da Contra-Reforma Católica.

A Companhia de Jesus, ordem fundada para realizar os empreendimentos da Contra-Reforma, foi trazida ao Brasil no início da colonização portuguesa, mais precisamente em 1549, com o principal objetivo de catequizar os nativos. Não nos cabe, aqui, um aprofundamento tocante à educação realizada pelos jesuítas, mas temos de frisar, atendendo nossos objetivos de compreender as condições sociais dos professores nos diversos contextos históricos, que os padres-professores viviam em meio às dificuldades materiais próprias do processo colonizador, desprovido de estruturas e de grandes investimentos, como salientam Teixeira e Cordeiro, ao afirmarem que, naquela conjuntura, “Havia escassez de recursos. A fazenda régia, por vezes, não repassava à Ordem o que lhe era de direito e quando isso acontecia, os Jesuítas não recebiam em espécie, na maioria dos casos” (TEIXEIRA e CORDEIRO, 2008, p.03).

A Companhia atuou por mais de duzentos anos disseminando a religião, a obediência e a cultura europeia no processo educativo, atendendo à ideologia colonizadora, mas foi substituída em 1759, sob as reverberações da Reforma Pombalina que expulsou os jesuítas dos territórios portugueses, incluindo o Brasil, e instituiu uma perspectiva iluminista e laica à educação na colônia. No que tange à figura do professor, é neste período que tem origem o professor como categoria profissional da educação pública, também emergente naquele contexto, conforme assinala Mendonça:

A ação reformadora de Pombal no campo da instrução pública contribui para a emergência de um sistema de ensino estatal e cria, simultaneamente, as condições necessárias para a profissionalização da atividade docente (...) Dá-se, com a reforma pombalina, um processo de *funcionarização* da profissão docente, que vai fazer com que o que constitua esses professores em corpo profissional não seja uma concepção corporativa do ofício, como no caso das chamadas profissões liberais, mas o controle do Estado. Este vai se exercer também, como se verá adiante, sobre os mestres particulares, que passam a necessitar de licença para o exercício de seu magistério (MENDONÇA, 2005, p. 28. *Grifo do autor*).

A instalação de escolas e das chamadas aulas régias, bem como a contratação dos mestres pelo Estado por meio de seleções públicas, passam a ser realizadas no Brasil, portanto, antes mesmo de nossa independência política. É evidente, todavia, que a categoria docente, assim como as demais categorias profissionais (e como a própria classe trabalhadora), não se constituiu por decreto. Não apenas o desenvolvimento, cada vez mais complexo, de níveis e modalidades de ensino nos sistemas que se consolidaram no decurso do século XIX, a partir da vinda da família real para o Brasil e com a independência, mas também pelas questões e conflitos que permearam a composição do ensino público e do campo docente no Brasil, consignaram traços da identidade que se forjaria no seio da categoria como profissional.

Vicentini e Lugli (2009) lembram que, ainda no século XIX, tais questões e

disputas não se limitavam à formação e aos critérios necessários para o exercício da docência, mas atingiam o debate acerca dos tipos de vínculos e contratos com os quais os professores se ligariam ao Estado, as formas como a carreira se estruturaria, as exigências para progressão na carreira e, inevitavelmente, a remuneração docente. Segundo as autoras, sobre esta última demanda, “instaurou-se uma tensão entre as propostas que a tratavam unicamente como um problema orçamentário e as tentativas de associá-la ao valor atribuído à profissão” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 18).

Segundo Santos e Medeiros, desde a primeira lei que versou sobre a educação pública no Brasil, em 15 de outubro de 1827 (apesar de servir como referência para a posterior escolha do Dia do Professor), não se encontram vantagens no estabelecimento dos ordenados docentes, “fixados no artigo 3º, sendo entre duzentos a quinhentos mil réis anuais. Com salários tão baixos muitos profissionais não se sentiram atraídos à docência” (SANTOS e MEDEIROS, 2010, p. 05).

A profissionalização decorrente foi permeada por discrepâncias na atuação, organização e carreira dos professores, já que cada província tinha responsabilidade e autonomia na oferta escolar primária e o ensino secundário ficava a cargo do poder central, ocasionando distinções que dificultaram a unidade da categoria como grupo (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 19). As mesmas autoras lembram ainda que estas discrepâncias eram evidências de uma sociedade profundamente desigual, e relatam que desde a colonização e durante todo o império “a variação salarial entre docentes das aulas régias era grande. Pagava-se menos aos mestres de primeiras letras e mais aos professores de disciplinas mais nobres que preparariam as elites para os cursos superiores” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 91).

Este período é também marcado pela ausência do número necessário de professores nas escolas dos sistemas públicos, de um lado porque não temos uma sociedade escolarizada e um contingente formado pelas escolas normalistas e, de outro, pela pouca atratividade que já representava, à época, o salário e as condições de vida docente. Isso não mudou com o advento da República no Brasil e, inclusive, foi tema de debate das autoras supracitadas, justamente porque tentaram buscar evidências materiais de valorização do magistério que correspondesse à ideia de que a profissão já representara, no Brasil, uma condição social prestigiada, em que o ordenado docente equivalesse “aos salários dos juizes de direito”. Para elas, “esse tipo de afirmação, de modo geral, se caracteriza pela imprecisão, dada pela referência a um tempo indeterminado e distante que é retomada pelos professores em diferentes momentos de nossa história” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 160). Não obstante, cabe lembrarmos que aqueles que alcançavam o ensino secundário, a escola normalista, e principalmente o ensino superior, no Brasil, não eram das classes populares, mas de setores da burguesia e das classes médias, a despeito dos salários nada atraentes. Isto, em partes, explica também a escassez de professores no início do processo de universalização do ensino.

Nesse ponto da discussão, já estamos falando de um Brasil republicano que, embora repleto de rupturas e golpes, é a etapa política que compreende a constituição dos atuais sistemas e secretarias estaduais de ensino público no Brasil. Vale dizer ainda que o processo de industrialização inaugurado no período varguista, enfrentou o problema da falta de professores para a necessária ampliação do atendimento escolar que preconizava a instrução da classe trabalhadora. Como sabemos, esse e os demais governos que se sucederam, buscavam consolidar o capitalismo no Brasil, de modo que, em vez de elevar a condição material do trabalho docente para valorizar a profissão e atrair os estudantes secundaristas, preferiu inserir as mulheres num contexto de salários baixos e desvalorização, e arregimentar políticas de massificação da formação de professores (GOUVEIA e NETO, 2015), num processo que resultou na piora das condições materiais e sociais tanto dos professores quanto do próprio ensino.

Além disso, na constituição da escola pública no Brasil contemporâneo, um dos contextos mais importantes a serem finalmente destacados é o período da ditadura civil-militar. Muitos dos contornos da escola e do trabalho docente, na atualidade, estão enraizados na política autoritária e tecnocrática adotada neste regime, a conduzirem a escola ao aparelhamento ideológico do Estado (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006). É possível dizer que as reformas legais objetivando a universalização do ensino (1968 e 1971) contribuíram, tanto para a ampliação da categoria, quanto para a precarização da formação docente e do seu trabalho, por meio, sobretudo, do arrocho salarial. Ainda, cabe destacar que a construção de um ambiente autoritário, disciplinador e doutrinator causou impactos importantes na escola e no imaginário docente.

De um lado, tivemos uma progressiva burocratização autoritária nas escolas, com amplos poderes aos diretores, baseados em sistemas de formação, estruturas e organização hierarquizadas, com consequências negativas aos professores, funcionários e alunos (SOUZA e TAVARES, 2014). Por outro lado, é bastante recorrente, na memória docente, a ligação entre o fator de reconhecimento social e a disciplina dos alunos, já que a ditadura primava pela ordem, pela obediência e pela ritualização de momentos cívicos, que se consubstanciavam em submissão, sobretudo do aluno pelo professor. Com isso, mesmo cientes dos prejuízos causados pela ditadura civil-militar, não é incomum vermos os professores rememorarem, com saudosismo, algumas de suas “prerrogativas”. Com efeito, os professores eram respeitados pelos alunos sob o regime autoritário da ordem, mas já não eram respeitados pelo Estado.

Isto significa que, não obstante percebermos que a profissão docente tenha um passado mais idealizado do que realmente se apresentou na materialidade histórica, a precarização e o processo incessante de proletarização que se seguiu após a modernização do Estado e subsunção do Brasil ao capital trouxeram para a categoria dos professores o pior cenário da história no que concerne às condições de trabalho e status social.

Considerações: Abrindo caminhos para a pesquisa histórica com docentes

DA ESCRAVIDÃO À PROLETARIZAÇÃO:
A HISTORIOGRAFIA DO TRABALHO
EM BUSCA DOS PROFESSORES E AS
CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO

No balanço que ora construímos para realizar este mergulho histórico, entre fraturas e continuidades, é possível dizer que o professor é antes de tudo um trabalhador. Durante toda a história da humanidade ele o foi e, provavelmente sempre o será. E como trabalhador, sua profissão oscilou em termos de valorização material e social de acordo com os contextos e lugares históricos, mas nunca se apresentou com grande prestígio, não sem oscilações. Todavia, o que parecia destacar a categoria docente dos demais trabalhadores, desde os escravos antigos até os operários modernos, era a natureza intelectual do trabalho que presumia um privilégio frente aos demais trabalhadores, sobretudo os braçais, e autonomia no trabalho.

Neste último sentido, cabe retomar que algumas correntes de educadores têm ainda sugerido que o professor carrega um espaço autônomo na realização do seu trabalho em sala de aula e que devemos, por isso, evitar comparações generalizantes do trabalho docente ao processo produtivo no capitalismo. Todavia, é cada vez menor o espaço de autonomia docente, de um lado porque os sistemas públicos têm, coadunando com a política neoliberal dos tempos flexíveis do capital, aumentado sobremaneira as formas de controle do trabalho, pelo viés da intensa burocratização e, por outro lado, porque a precarização, que já alcançou a formação docente, dificulta, em muito, o pensamento autônomo dos professores.

Evidentemente essa digressão apresentada aqui como uma breve história dos professores nos diversos contextos da História da Educação é um exercício de generalização, incompleto, porém, importante para vislumbrarmos as condições sociais dos professores em contextos diversos e nas camadas do tempo histórico. Com isso, desnaturalizamos algumas imagens sobre o professor prestigiado e consolidamos nossas percepções acerca do professor como sujeito histórico do trabalho. Também ressaltamos que é preciso avançar e retornar nestes tempos visitados todas as vezes que as temáticas exigirem, nas futuras onde novos mergulhos deverão ser efetuados, tais como a questão da feminização do trabalho docente, aqui apenas citada, bem como nas trajetórias históricas e na constituição das identidades docente que reafirmamos, vale a pena conhecer. Urge que historiadores se reconheçam e conheçam as identidades docentes como exercício de autorreflexão, imprescindível para qualquer emancipação. É importante escrevermos as histórias docentes, em todos os seus sentidos.

Referências

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BACKES, Benício. Formação política do educador e da educadora: um encontro com a história. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE – FAE/UFPeL, v.3, n.6, p. 25-38, out. 1999.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. A valorização do docente na perspectiva histórica e atual. *Revista virtual de iniciação acadêmica da UFPA*, Vol. 1, No 1, março ,2001, p. 1-13

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto alegre: Sulina, 1995.

COSTA, A. C.; MARAFON, A. M. M. A constituição do professor como trabalhador. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.36, p. 153-166, dez.2009.

CURADO, Eliana Borges Fleury. *Estudo do movimento sofista, com ênfase no ensino da virtude*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. 131 f.

FALCON, Francisco J. Calazans. História Cultural e História da Educação. *In Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

FERREIRA JR, Amarilio, BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *In Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FLORES, Moacyr. *Mundo Greco-romano: o Sagrado e o Profano*. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2005.

GOUVEIA Cristiane e NETO Sérgio C. de Gouveia. Contratação do Professor Primário: da Era Pombalina ao Regime Militar. *Rev. EDUCA*, Porto Velho (RO), v.2, n.4, pp. 18-39, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *In Revista Teoria & Educação*. Porto. Alegre, nº.4, p.3-21, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: Da antiguidade aos nossos dias*. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

NUNES, Antonieta de Aguiar. Educação indígena no Brasil antes da chegada dos europeus. In: ANAIS DO XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

SANTOS, I.G.; MEDEIROS, J.S. Formação e valorização docente no império brasileiro. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 2010, Alagoas. Anais. Alagoas, 2010.

SILVA, Eleonora Felix. E. P. Thompson e as contribuições para a História Social e os estudos sobre a escravidão no Brasil. In: XIII ENCONTRO ESTADUAL DA ANPUH-PB: História e Historiografia: entre o nacional e o regional, 2008, Guarabira (PB). XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB: História e Historiografia: entre o nacional e o regional, 2008.

SILVA, Gilvan Ventura da. A condição social dos professores na Antiguidade Tardia: um estudo com base no ‘Didaskaleion’ de Libânio. In: Terezinha Oliveira. (Org.). *Os clássicos da Antiguidade sob o olhar dos intelectuais contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2013, v. 1, p. 52-68.

SOUZA, Ângelo. Ricardo;TAVARES, Tais Moura . A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, p. 269-284, 2014.

TEIXEIRA, Olga Sueli e CORDEIRO, Ribério. Educação Jesuíta: Objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil Colônia. In: *Mneme – Revista de Humanidades*. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais, acessado em 14/12/2015.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: *Os românticos*. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*, Brasília, INEP, Ano 9, n. 47, 1990.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. *Saeculum - Revista de História*, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 6/ 7, jan.-dez. 2000/ 2001.