

**EXIGÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DO OFÍCIO DE MESTRE  
NOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR**

**CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida<sup>1\*</sup>; BARRETO, Brianna Souza<sup>1\*\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal do Pará

paulosac@ufpa.br\*

briannasba@yahoo.com.br\*\*

**RESUMO**

Analisou-se a configuração do exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no período da ditadura militar brasileira. Constituiu-se como finalidade: averiguar as exigências que eram postas ao exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Brasil no contexto da ditadura militar. Adotou-se como método de investigação a pesquisa historiográfica, com uso de fontes bibliográficas. Sob quais exigências institucionais era exercido o ofício de mestre no interior dos grupos

escolares no Brasil após o ano de 1964? O ofício de mestre era exercido por alguém que dominasse um saber específico, uma herança histórica, materializada em um fazer que não podia ser realizado por pessoas sem a devida qualificação. Logo, acompanhava o docente para além da escola, visto que ele carrega consigo a imagem de educador construída socialmente, assim como os deveres de sua função como preparação e inquietações que vão além do ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Instituições escolares. Grupo escolar. Ensino primário. Ofício de mestre.

**REQUIREMENTS OF TEACHER CRAFT IN SCHOOL GROUPS  
DURING BRAZILIAN MILITARY DICTATORSHIP PERIOD**

**ABSTRACT**

Analyzed the configuration of teacher craft in school groups during Brazilian military dictatorship period. As purposes: to verify the requirements put to the teacher exercise in public schools in Brazil during the military dictatorship. The historiographical method was adopted, with use of sources bibliographic. Under what institutional requirements was exercised the teacher craft within the school groups in Brazil after the year

1964? Teacher craft was exercised by someone who dominates a specific knowledge, historical heritage, embodied in an action that cannot be done by people without proper qualification. So, the professional follows the teaching beyond the school, since he or she takes the educator image socially constructed, as well as the duties of their role in preparation and concerns that go beyond the school environment.

**KEYWORDS:** School institutions. School group. Primary school. Teacher craft.

**EXIGENCIAS PARA EL EJERCICIO DEL OFICIO DE MAESTRO EN LOS GRUPOS ESCOLARES  
DE BRASIL DURANTE EL PERÍODO DE LA DICTADURA MILITAR**

**RESUMEN**

Se analizó la configuración del ejercicio del oficio de maestro en grupos escolares en el período de la dictadura militar brasileña. Se constituyó como propósito: investigar los requisitos que se pusieron al ejercicio del oficio de maestro en grupos escolares en Brasil en el contexto de la dictadura militar. Se adoptó como método investigativo la pesquisa historiográfica, con uso de fuentes bibliográficas. ¿Bajo qué requisitos institucionales se ejerció el oficio de maestro dentro de los grupos escolares en Brasil después

del año 1964? El oficio de maestro era ejercido por alguien que dominaba un conocimiento específico, patrimonio histórico, encarnado en una acción que no podía ser hecha por personas sin cualificación adecuada. Luego, acompañaba el docente más allá de la escuela, ya que lleva consigo la imagen de educador socialmente construido, así como los deberes de su papel como preparación y preocupaciones que van más allá del ámbito escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Instituciones escolares. Grupo escolar. Educación primaria. Oficio de maestro.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir da seguinte indagação: sob quais exigências institucionais era exercido o ofício de mestre no interior dos grupos escolares no Brasil após o ano de 1964? A finalidade do estudo consistiu em averiguar as exigências que eram postas ao exercício do ofício de mestre nos grupos escolares no Brasil no contexto da ditadura militar.

O método adotado para esta investigação foi composto pela verificação das exigências, para o exercício da docência, apontadas pela historiografia na averiguação de artigos, os quais foram acessados em sítios da internet. Assim, o *ofício de mestre no grupo escolar* constituiu o tema da proposta de investigação, tendo estabelecido o lapso temporal entre os anos de 1965 e 1976, período em que o Brasil vivenciava a ditadura militar.

As análises a respeito do tema nos remeteram à busca de artigos que tratassem do mesmo. Iniciou-se o estudo a partir do livro *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*, de Miguel Arroyo, para compreender a temática, que seguiu com a busca de artigos acessados em sítios eletrônicos, tendo sido selecionado o Grupo de Trabalho 2 (GT2) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que, pelo fato de seu endereço eletrônico estar passando por modificações que não permitiram o acesso ao acervo inicialmente proposto, foi substituído pela *Revista Brasileira da Educação*, *Sociedade Brasileira de História da Educação*, *Histedbr* e *Currículo Sem Fronteiras*.

Na busca inicial, encontramos 17 artigos publicados no período de 2000 a 2013 na *Revista Brasileira de Educação*, 8 artigos na *Revista Brasileira de História da Educação* entre os anos de 2001 e 2013, 11 artigos na *Revista Histedbr* entre os anos de 2006 e 2011 e 5 artigos na *Revista Currículo Sem Fronteiras* entre os anos de 2001 e 2014, totalizando 41 produções textuais. A busca foi realizada nos endereços eletrônicos dos periódicos, sendo acessadas as edições que estavam disponíveis nos mesmos. A leitura inicial dos artigos evidenciou que apenas três correspondiam ao tempo de incidência do objeto de estudo, ou seja, 6,66% dos trabalhos selecionados.

## 2 O OFÍCIO DE MESTRE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Em *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*, Arroyo (2013) utiliza o termo para cercar o fazer educativo no ambiente escolar, o qual é historicamente realizado pelos(as) professores(as),

que trazem consigo conhecimentos próprios ao ofício que exercem. O ofício de mestre vivenciou modificações no curso da história, promovidas por políticas e leis, contudo a categoria docente entende que sua identidade vai além do uso de técnicas de ensino. O termo é entendido como uma construção contínua, a qual ocorre nas formações e práticas educativas e fundamenta um saber-fazer específico de seu ofício.

Arroyo (2013) justifica o uso do termo “ofício” porque o mesmo se refere a um fazer qualificado, uma identidade socialmente construída e respeitada de alguém que domina um saber específico e se diferencia de um transmissor dos conteúdos das disciplinas escolares. Implica, ainda, um modo de vida – o ser professor – que acompanha o indivíduo além dos muros da escola, seja com a preparação de materiais para as aulas ou mesmo com as inquietações decorrentes de sua atuação na escola, em síntese: a imagem que a sociedade construiu do professor. Exercer o ofício de mestre vai muito além de ensinar conteúdos relacionados a disciplinas escolares, é o entendimento de uma relação estabelecida entre seres humanos que se educam e reeducam no contato diário entre professor e aluno.

A leitura dos artigos permitiu perceber duas periodizações principais, sendo a primeira compreendendo o século XIX; e a segunda, o século XX, estendido até o início do século XXI. Dentre essas periodizações, cabe destacar que o segundo período apresenta diferentes subperíodos. Para abordar as diferentes periodizações encontradas, tomamos como referência a proposta de Saviani (2006), cuja periodização difere da categoria século, baseada nas transformações pelas quais passou o processo de escolarização brasileira. Dessa forma, com a denominação “longo século XX”, esse autor compreende o período iniciado em 1890, com a implantação dos grupos escolares, dividindo-o em três subperíodos, da forma que segue:

- 1º) implantação progressiva e em ritmos diferenciados, nos estados, das escolas graduadas primárias sob o impulso do Iluminismo republicano com o respaldo das escolas normais que começam a ser consolidadas, também sob a forma graduada. Esse período abrange de 1890, quando se dá no estado de São Paulo a organização da escola normal graduada, até 1931, quando é promulgada a reforma Francisco Campos, dando início ao processo de regulamentação do sistema de ensino em âmbito nacional.
- 2º) regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador. Essa fase inicia-se em 1931 com a reforma Francisco Campos, aprofunda-se com as ‘leis orgânicas do ensino’ integrantes da reforma Capanema e completa-se com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61), em 20 de dezembro de 1961.
- 3º) unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo as redes pública e privada sob o influxo direto ou indireto de uma concepção produtivista de escola. Esse

período estende-se da LDB de 1961 até a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), em 20 de dezembro de 1996. (SAVIANI, 2006, p. 20-21).

Lopes (2010, p. 139) abordou os “Flagrantes da profissão docente na cidade do Rio de Janeiro nas páginas da revista *O Ensino Primário (1884-1885)*”, em que discute “[...] questões a respeito da profissão docente na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1880”. A autora propõe uma discussão sobre profissionalização docente na cidade do Rio de Janeiro na década de 1880, dialogando com a revista *O Ensino Primário*, redigida por professores primários da Corte Imperial. As pautas principais da revista referiam-se ao novo modelo de escolarização docente, estabelecido com a criação da Escola Normal na Corte em 1880, e ao processo de feminização do magistério primário. Além disso, estabeleceu um diálogo entre a referida revista e os documentos oficiais sobre a Escola Normal. Ela destaca ainda as formas de resistência e conflito descritas nas falas desses profissionais e ainda o processo que denominou de precarização da profissão docente, no momento em que esta passou a ser administrada pelo Estado.

A respeito do novo modelo de escolarização docente, para Lopes (2010) a mudança levou os professores primários a estudarem durante dois anos disciplinas do curso normal. Antes da criação do curso normal, os professores aprendiam na sala de aula, acompanhando a prática educacional de um professor experiente. Com o surgimento do curso normal, os docentes passaram a ter contato com novas ideias pedagógicas e metodológicas, o que proporcionaria uma formação mais especializada e com nível elevado. A exigência de retorno às salas de aula causou um sentimento de revolta nos professores, que tiveram suas práticas desqualificadas pelo Estado. Muitos resistiram à nova formação exigida, o que levou à substituição de muitos professores por professoras formadas no curso normal.

Por outro lado, Fernandes (2006), no artigo “Da palmatória à internet: uma revisitação da profissão docente”, abordou a ação docente e percebeu como a docência se constituiu historicamente como profissão. Além da ação didática, o autor verificou as punições aos que transgrediam as normas escolares e como tais punições permanecem até hoje no cotidiano escolar. O autor diz que, no contexto português, a docência apresenta vestígios de ter sido exercida desde a Idade Média, inicialmente controlada pelos clérigos, os quais, quando não exerciam o ofício de ensinar, supervisionavam os que o faziam, assegurando o ensino dos princípios morais e religiosos. Os religiosos acreditavam que os castigos corporais eram eficazes

para a educação da alma, por isso o professor utilizava de instrumentos que lhe conferiam poder para obter respeito de seus alunos. Entre os instrumentos utilizados para punir os discentes, o mais conhecido é a palmatória.

Quanto ao ensino de leitura no século XIX, na escola elementar os textos utilizados eram os referentes às relações comerciais e coisas do tipo, devido à ascensão da burguesia, deixando de lado as rezas e os salmos no processo de ensino da leitura. As mestras, inicialmente, tinham suas atividades diferenciadas dos mestres do sexo masculino, sendo responsáveis por apenas duas disciplinas, denominadas prendas femininas. O ensino da escrita foi realizado pelas mestras em fase posterior; mesmo quando passaram a ensinar a leitura, por muito tempo a escrita foi ensinada somente pelos mestres. Fernandes (2006, p. 37) concluiu seu texto afirmando que “A multiplicação de meios de ensino, auxiliares de professores e alunos, traduz a complexificação das matérias escolares e ao mesmo tempo a elevação dos níveis de exigência da formação humanística e científica”.

No trabalho de Schueler (2005), intitulado “Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manuel José Pereira Frazão na Corte Imperial (1870-1880)”, apresenta-se a experiência de um professor primário que atuou na corte imperial entre os anos de 1860 e 1890, observando o sistema disciplinar de moral e cívica e as experiências e propostas pedagógicas, as quais ampliavam a cultura escolar ao uso de diferentes espaços da cidade. O professor Manuel Frazão destacou-se ainda por sua atuação na defesa dos interesses profissionais da categoria docente e ainda da função social da educação. Ele apresentou inovações no que se refere ao sistema disciplinar exercido para a manutenção da ordem na escola, o qual oscilava entre punições e recompensas, tendo como ideal de comportamento o silêncio em sala de aula. O referido docente propôs novas metodologias de ensino, as quais promoviam, além da ordem, a aquisição de habilidades e saberes pelos meninos, formando cidadãos úteis à sociedade.

Gouveia (2001) focalizou o “Mestre: profissão professor(a). Processo de profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial”, de modo a compreender o processo de institucionalização do processo educacional no estado de Minas Gerais durante o período imperial brasileiro, por meio da análise do método utilizado para a formação, seleção e contratação dos professores para atuarem nas escolas estaduais. Houve, naquele momento, a elaboração de políticas educacionais, as quais proporcionaram a elaboração de leis e a criação das Escolas

Normais para a formação de professores, visto que esses seriam os representantes do Estado, responsáveis pela disseminação de valores e formação dos cidadãos.

Tais políticas, contudo, foram marcadas por descontinuidades, motivadas principalmente pela ausência de uma política de investimentos definida e pela falta de definição das diretrizes educacionais. Os professores, nesse momento, eram homens em sua maioria e a fundação da Escola Normal previa uma reformulação das metodologias de ensino, pois não havia uma definição de currículo e o método individual já se mostrara inviável. Na seleção para o exercício da docência, além de ter que demonstrar conhecimentos e habilidades de ensino submetendo-se a uma prova, o candidato deveria apresentar um atestado de idoneidade moral expedido por autoridades municipais.

Destaque-se que Schelbauer (2006) investigou a “Manifestação da ação de particulares e de professores de primeiras letras em prol da escolarização em São Paulo no final do século XIX”, contemplando a disseminação da escolarização elementar no final do século XIX, promovida por particulares e professores de cadeiras públicas de primeiras letras, como parte de um processo de modernização e implantação da república. Os relatos dos educadores apontam uma realidade de precarização do exercício docente, em que faltavam materiais e espaços adequados para tal. As fontes utilizadas pela autora foram publicações do jornal *A Província de S. Paulo*, além de Relatórios de Professores das Cadeiras Públicas de Primeiras Letras.

Observando o “longo século XX”, percebemos frequentes mudanças relacionadas à docência, as quais foram induzidas por reformas educacionais e políticas curriculares que intentavam transformar a prática educativa dos professores.

A esse respeito, Hora et al. (2008), no artigo “Racionalização do trabalho didático nos primórdios da república”, discutiram sobre a racionalização do trabalho didático, apontando as mudanças ocorridas com o uso do tempo, espaços e relações sociais no ambiente escolar das escolas primárias entre o final do século XIX e o início do século XX, no processo de massificação da educação escolar, resgatando a influência do currículo escolar no processo de disciplinarização e higienização da sociedade por meio de disciplinas como *Educação Física, Moral e Civismo e Música*. O projeto de modernização da sociedade incluía mudanças referentes à organização escolar, resultando na criação de um sistema seriado de ensino, com uma nova organização didático-administrativa materializada nos grupos escolares.

Strieder (2008), no artigo “Aspectos da formação e atuação docente nas escolas paroquiais teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul”, abordou o papel do professor em escolas comunitárias nas colônias alemãs formadas no Sul do Brasil pelo processo de imigração. Devido à falta de infraestrutura educacional estadual nas regiões de mata, foram criadas escolas paroquiais, nas quais o professor exercia tanto a função docente quanto algumas funções religiosas. Esses docentes eram leigos em sua maioria, recebendo instrução, mais tarde, pelos jesuítas. Os educadores das escolas comunitárias atuavam principalmente na alfabetização e instrução elementar, bem como na disseminação dos valores religiosos aos alunos. Esse modelo vigorou até o ano de 1938, momento em que foi decretada a nacionalização do ensino no estado do Rio Grande do Sul.

Esquisani e Werle (2010) discutiram sobre o “Ser professora: um estilo de vida pontuado pela formação”, abordando o “ser professora”, ou seja, um estilo de vida com comportamentos, modos e hábitos próprios de quem se dispõe ao exercício docente como uma identidade grupal. “Estas mulheres, formadas e formadoras, carregaram consigo a marca da sujeição à ordem social e o sentimento de pertencimento ao grupo, normatizador de ideias, vontades, sentimentos e estilos de vida” (ESQUISANI; WERLE, 2010, p. 106).

Igualmente importante foi o estudo de Freitas e Durães (2013), que propuseram uma reflexão sobre a escola primária mineira no artigo intitulado “Trabalho docente na escola primária mineira: um código disciplinar para um agente de modernidade”, ressaltando aspectos do processo de fiscalização do trabalho docente<sup>1</sup> nas três primeiras décadas do século XX. A análise considera o professor como um profissional, observando as especificidades de seu ofício; como um agente de modernização, seguindo as estratégias do Estado; e ainda a burocratização da educação escolar. O marco temporal foi estabelecido considerando acontecimentos relevantes para a educação em Minas Gerais, tendo a criação do primeiro grupo escolar em 1906 e as reformas significativas em 1927, assinalando o início de uma nova fase para o sistema educacional mineiro, com nova metodologia de ensino e de organização e novo programa de instrução.

---

<sup>1</sup> Ao professor cabia promover a formação do cidadão nacional, práticas de higienização e aspectos pedagógicos. A ausência de quaisquer desses aspectos resultaria em punição ao docente, que poderia ser admoestação, multa, suspensão ou demissão. A fiscalização era realizada por inspetores nomeados pelo Estado, os quais fiscalizavam a atuação docente e os demais profissionais que atuavam no ambiente escolar em visitas esporádicas a essas instituições.

A produção de Bastos (2006), no artigo “Mulheres na sala de aula”, teve como objetivo analisar as mudanças ocorridas com a inserção das mulheres em sala de aula. Para ela, a compreensão do papel da escola na Primeira República depende de um olhar nas relações sociais que ocorreram fora da escola. Naquele momento, a sociedade buscava manter as mulheres dentro do lar, devendo ser educadas para cumprirem o papel de boas donas de casa, como esposas e mães. As escolas normais nesse período, em sua maioria, eram dirigidas por congregações religiosas – influenciando a formação moral dos que nelas adentravam –, sendo, posteriormente, ministradas pelas normalistas.

Araújo (2009), no artigo “O trabalho didático do professor no Brasil dos anos de 1920: a aula em foco”, investigou acerca do trabalho didático exercido no Brasil nos anos 1920. Para o autor, a relação didática envolve dois sujeitos, o professor e o aluno, os quais convivem no ambiente de aula. O professor é o responsável pela organização didática da aula, preparando previamente os métodos, técnicas e tecnologias a serem utilizados, assim como os elementos de organização didática, compreendendo o tempo, espaço, avaliação, objetivos e finalidades do ensino. O autor destacou a função da didática na intencionalidade da educação escolar. Historicamente, Araújo (2009) realçou três modelos didáticos vivenciados no Brasil: o ensino individual foi exercido até meados do século XVIII, sendo, ao final desse século, substituído pelo método mútuo ou de monitoria, motivado pela expansão da instrução, visto que esse permite alcançar um número maior de educandos com menos docentes, que instruíam monitores para atender aos estudantes. A partir do século XIX, passou a vigorar o modelo didático de ensino simultâneo, em que o educador era o responsável pela transmissão de conhecimentos a um grupo de aprendizes. Com o passar dos anos, surgiram novas tecnologias educativas, contudo, até os anos 1920, o professor ocupava lugar central na tarefa de ensinar.

Magaldi e Neves (2007), no artigo “Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do ‘ser professora’ (1930-1950)”, refletiram a respeito da profissionalização de educadores a partir da década de 1930, tomando como foco a influência católica, assim como a do movimento Escola Nova nesse processo. A produção de literatura para a formação de professores, tal como a formação em si, com base em pensadores religiosos, visava à disseminação de valores cristãos. As ideias escolanovistas, por sua vez, expressavam o valor da cientificidade dos saberes pedagógicos e práticas educativas. A proposta

católica contemplava o que eles denominavam educação integral, a qual era composta de “[...] ciência e fé, razão e espiritualidade” (MAGALDI; NEVES, 2007, p. 104), apresentando o magistério como uma dupla dimensão: a cientificista, com sua formação especializada; e a imaterial, que entendia o magistério como missão ou vocação divina. Sobre a influência do escolanovismo, destacaram a formação de professores em nível superior na Escola de Professores.

Após verificarem as tendências católicas e escolanovistas nas formações de professores na década de 1930, Magaldi e Neves (2007) verificaram na prática, nas décadas de 1940 e 1950, através de escritos publicados nas revistas *Instituto* e *Normalista*, como essa influência chegou ao alunado. As autoras destacaram a influência católica na formação das normalistas, mesmo fora do espaço das escolas confessionais.

Accácio (2008), no artigo “A profissão docente: os ritos e normas da incorporação”, apresentou as mudanças decorrentes das reformas educacionais promovidas por Fernando de Azevedo no período de 1928 a 1930, o qual, como Diretor de Instrução Pública no Distrito Federal, trouxe mudanças relacionadas à contratação de professores para a Escola Normal, que passa a ser realizada mediante concursos públicos. A seleção ocorria utilizando o recurso da prova escrita, assim como da prática e defesa de teses.

Na análise de Vicentini (2004), no artigo “Celebração e visibilidade: o dia do professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963)”, há a institucionalização do dia do professor, o qual foi iniciado em 15 de outubro de 1933. O dia do mestre foi inicialmente festejado pela Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal, como uma forma de dar maior visibilidade à categoria. Para a autora, a data mostrava a contradição entre a recompensa simbólica e a financeira da profissão. Essa luta foi tomando forma e, em 1963, no dia 15 de outubro, foi deflagrada a primeira greve paulista de professores primários, causando uma mudança na imagem tradicionalmente atribuída à professora primária, visto que foram às ruas em manifesto de luta pelos interesses da categoria. A pesquisa visava mostrar, sob diferentes perspectivas, a imagem social do professor. Para isso, utilizou produções veiculadas na mídia da época, comparando-as às produções dos docentes.

Já o estudo de Meira (2006), no artigo intitulado “Memórias e histórias de ex-professoras primárias do Grupo Escolar ‘Antonio Padilha’ (1952/1990)”, concentrou a análise nos relatos de dez ex-professoras primárias do referido grupo escolar utilizando o método da história oral. O uso

da história oral permite conhecer o cotidiano, o que é ocultado nos documentos oficiais. Para montar a trajetória das ex-professoras, a autora analisou documentos e imagens publicados na mídia, visto que os relatos não seguiram uma linearidade.

A partir desses relatos, Meira (2006) percebeu as incertezas que lhes cercaram, provocadas pelas mudanças na legislação educacional, assim como as alegrias, quando aquelas profissionais lembravam-se dos rituais escolares, das festas cívicas e do orgulho cívico, tão presente em suas expressões e falas. A narrativa das ex-professoras aponta ainda as dificuldades pela escassez de material didático, o que não se constituía em impedimento para ensinar, pois o material era produzido com muito carinho e dedicação, fazendo parte da alegria do que para elas representava o ser professora.

Melo e Valle (2012) pesquisaram as “Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira”, analisando algumas razões que levaram professoras aposentadas da rede estadual de ensino de Santa Catarina a escolherem e permanecerem na carreira docente. A pesquisa aponta que a história de vida das docentes está diretamente ligada ao ser professora. A formação das educadoras foi marcada pelos cursos Ginásio Normal e Escola Normal.

Também Melo e Valle (2012) apontaram a importância da educação na década de 1960 dada pelo processo de urbanização e modernização da sociedade, em grande parte devido à industrialização. Tal período histórico trouxe ainda mudanças no que se refere ao lugar da mulher na sociedade, a qual passa a ocupar uma posição profissional como professora e ganha importância na formação de indivíduos para o novo modelo social que começa a ser configurado. A educação, naquele momento, apresentava a forte influência de valores religiosos e muitas professoras entendiam sua profissão como uma vocação. Outras, por seu turno, encaravam a docência pela oportunidade de adentrarem no mercado de trabalho e ajudarem no sustento de suas famílias. As professoras investigadas eram oriundas de famílias de tradição agrícola, portanto filhas de pais sem instrução escolar.

### **3 OS DIFERENTES PERFIS DE PROFESSOR**

No artigo “O professor: um regenerador agrilhado”, Magalhães (2008) apontou as abordagens historiográficas a respeito da profissionalização da docência. Para isso, traçou

diferentes perfis de professor, apontando que a valorização docente inclui políticas de formação prévia e em exercício, utilizando relatórios de conferências do campo educacional que orientavam, entre outros temas, a profissionalização e a relação do professor com seus alunos.

O perfil de professor apresentado no texto de Magalhães (2008), denominado por ele de “representação sociocultural”, é o de um educador que se preocupa com a condição humana de seus alunos, ensinando muito além de conteúdos disciplinares, ensinando valores morais e espirituais. As competências requeridas de um candidato à docência, portanto, eram qualidades morais, físicas e intelectuais (incluía nisso o cuidado, o asseio, a bondade, a criatividade e a capacidade de inovação). Quanto ao método, o educador carregava consigo o modelo aprendido no Curso Normal até a década de 1960, momento em que esse profissional começou a vivenciar a autonomia com o uso de métodos diferenciados em suas atividades educacionais.

Acerca da evolução dialética histórica da docência, Magalhães (2008) apontou os seguintes aspectos: *regulamentação; oficialização; profissionalização/normalização; associativismo profissional e imprensa pedagógica*, concluindo seu texto dizendo que a universalização escolar trouxe novos desafios à profissão docente, visto trazer ao ambiente escolar um público diversificado. A profissão docente tem sido estudada de várias perspectivas, com olhar na instituição educativa, prática docente, percurso de vida e carreira profissional. Novos olhares, partindo de concepções de diversas áreas do conhecimento, como a sociologia, por exemplo, têm se dedicado a ouvir professores e a estudar as normalizações institucionais com o fim de compreender os percursos de vida traçados por esses profissionais. As inovações pedagógicas trouxeram mudanças significativas para o campo educacional, transformando a função daquele que era responsável por formar o cidadão leitor-escrevente-patriótico. A profissão docente foi tensionada na primeira metade do século XX, recriando as práticas escolares para atender às novas demandas da sociedade brasileira.

No artigo “As políticas educacionais e a identidade profissional dos professores de educação básica”, Gisi e Eyng (2008) discutiram sobre a influência da legislação educacional pós-ditadura militar brasileira para a construção da identidade dos professores. As autoras constataram que os interesses neoliberais trouxeram várias mudanças na construção das políticas educacionais, o que causou um agravamento da crise da identidade docente. Além disso, analisaram as políticas educacionais entre os anos de 1985 e 2007, as quais trouxeram mudanças significativas à escola e, conseqüentemente, ao trabalho docente, seja pelo avanço

técnico-científico vivenciado na sociedade, seja pelas mudanças de perspectiva de indivíduo que deveria ser formado para compor a nova organização da sociedade.

Baczinski, Piton e Turmena (2008), no artigo “Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes curriculares do estado do Paraná”, analisaram a proposta pedagógica oficial do estado do Paraná e a concepção pedagógica dos professores da rede estadual, a partir do ano de 2003, à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a qual se fundamenta epistemologicamente no materialismo histórico-dialético. Com base nas entrevistas realizadas com os professores, concluíram que a prática de muitos deles não era coerente com o referencial teórico adotado.

Os artigos encontrados sobre a docência nos periódicos *Currículo Sem Fronteiras* e *Revista Brasileira de Educação* trazem apontamentos sobre uma realidade mais contemporânea, a partir da década de 1980.

Tomé (2014) investigou, para a elaboração do artigo “Profissionais da educação na cidade de Cláudia – Mato Grosso: ‘a carreira de professor começou’”, a profissão docente no interior do estado do Mato Grosso. A autora verificou que, na área rural da cidade de Cláudia, em escolas multisseriadas, o professor tinha outras atribuições além de ensinar, como: realizar a manutenção do prédio escolar, cozinhar a merenda, limpar. A pesquisa ouviu professores que iniciaram suas atividades como leigos e receberam formação em nível superior através de um programa de qualificação docente, logo a memória deles sobre o início de sua atuação docente constituiu-se em objeto de estudo e análise, utilizando o recurso da análise do discurso.

Laffin (2012), em seu trabalho “A constituição da docência na educação de jovens e adultos”, discorreu sobre a constituição de professores para a educação de jovens e adultos (EJA) e sobre as particularidades da ação docente na formação inicial dessa modalidade. O estudo buscou uma compreensão crítica da docência na EJA.

Vieira (2002), no escrito “Política educacional, currículos e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado)”, e Lawn (2001), em “Os professores e a fabricação de identidades”, pesquisaram acerca da constituição da identidade docente. Ambos versaram a respeito da formação de professores e sua tentativa de moldar a identidade docente à proposta política e democrática liberal. Isso se dá pelo currículo de formação tal como pelas políticas educacionais brasileiras.

#### **4 O PROFESSORADO E SEU PERTENCIMENTO A DIFERENTES CLASSES SOCIAIS**

Robertson (2002), em seu artigo “Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional”, apontou as mudanças de classes sociais pelas quais passou o professorado influenciado pelo processo de globalização e neoliberalismo. Entre as mudanças, o autor indicou as questões salariais e os saberes considerados úteis social e economicamente, estes porque os alunos em formação devem aprender uma conduta que os capacite a serem cidadãos e trabalhadores úteis para a nação. Em relação à classe docente, outra mudança percebida foi a organização política em sindicatos e associações, que proporcionou aos docentes conquistas e fortaleceu a categoria nas lutas, como no caso do combate à mercantilização da educação.

No texto de Santos (2013), intitulado “Usos e limites da imagem da docência como profissão”, ele examinou os usos e limites do mito do especialista e outras questões referentes à formação humana. O autor fez um resgate histórico da docência desde a Antiguidade, relatando que a profissionalização docente sofreu uma generalização, segundo a qual se pretendeu idealizar a figura do mestre, a qual passou a ser vista como uma aquisição e aplicação de técnicas de ensino, utilizadas de forma mercadológica, com a capacidade de ensinar o outro a aprender determinados conhecimentos, desconsiderando outros fatores influentes no processo de formação humana. A educação passa a ser, dessa forma, um produto oferecido pelo professor ao aluno, o qual se torna um produto educacional pronto para atender aos ideais da sociedade.

Para Tardif (2000), no artigo “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências [sic] em relação à formação para o magistério”, é preciso questionar a relação entre a formação e a prática, propondo-se uma epistemologia da prática profissional, questionando se os saberes profissionais desses professores, a saber, os conhecimentos universitários elaborados por cientistas da educação, são utilizados em seu trabalho diário na prática de ensino da educação básica. O autor concluiu seu texto falando sobre a humanização do trabalho docente, em que o professor deve ser sensível à forma como seus alunos adquirem conhecimento, observando-os individualmente. Criticou também a epistemologia do modelo de formação de professores, com conhecimentos denominados por ele de proposicionais, que

devem ser aplicados na prática em seus estágios. Após a formação, contudo, o educador aprende na prática de seu ofício, percebendo as diferenças na ação cotidiana.

Em Roldão (2007), “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”, tem-se o pressuposto de que a natureza da função docente se constitui em ensinar. Ainda que historicamente a profissão docente tenha sofrido modificações políticas e curriculares, a autora postulou em seu artigo que o professor é detentor da capacidade de transformar conhecimentos científicos e didático-pedagógicos, tornando-os acessíveis para além de uma apropriação prévia. Ainda sobre o ensinar, Silva (2005) estuda o caminho metodológico denominado *habitus professoral*, o qual visa explicar comportamentos de professores no estudo do ato de ensinar em sala de aula.

Barrère (2013), em seu trabalho “Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida”, investigou sobre as políticas educacionais francesas e o processo de avaliação do trabalho docente, o qual interfere na progressão desses profissionais. O processo avaliativo dos educadores tem gerado constantes conflitos entre estes e os gestores, conflitos motivados pela falta de autonomia no trabalho docente.

Santos e Dias (2013) estudaram “Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares”, em que identificaram e analisaram fatores que influenciaram a longevidade escolar de professoras oriundas de classes populares. Dentre elas, destacam-se: mobilização intensa de seus familiares para que estas permanecessem na escola; mudanças no pensar, agir, gostos, linguagem, modos de vestir e comportar-se; e mudanças relacionadas à sua prática docente após o ingresso no Curso Normal Superior. Esses fatores foram percebidos pelos professores do Curso Normal e/ou pela leitura de memoriais produzidos pelas alunas-professoras.

É importante destacar que Nogueira (2013), no texto “Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos”, investigou as práticas educativas de famílias em que ao menos um dos genitores era professor. A autora trabalhou com a hipótese de que o docente impacta positivamente a escolarização dos filhos. Já Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), no artigo “As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?”, analisaram as práticas de professoras alfabetizadoras no ensino de leitura e escrita, motivando nos alunos a autonomia para a leitura e produção de textos. As autoras observaram o debate a respeito das novas propostas pedagógicas que surgiram a partir da década de 1980 no Brasil.

No estudo “O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte”, Pinto, Duarte e Vieira (2012) analisaram as condições sob as quais se realizava o trabalho docente nas Unidades de Educação Infantil de Belo Horizonte, Minas Gerais, observando as mudanças pelas quais passou essa modalidade educacional no Brasil, saindo do campo da assistência social e ganhando espaço no meio educacional.

Brito e Costa (2010), no artigo “Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro”, buscaram compreender a dinâmica educativa em escolas públicas do Rio de Janeiro, observando as práticas escolares e a interação dos professores com os alunos. Os professores entrevistados indicaram como fator influente no rendimento escolar dos discentes a situação socioeconômica e a relação da família com a escola. Isso explica o rendimento diferenciado em educandos de diferentes escolas, com diferentes realidades, sendo estudantes de um mesmo professor e com rendimentos distintos. Assim, o estudo permitiu perceber que a influência de fatores extraescolares na aprendizagem dos alunos é maior do que a de fatores internos à escola, como a gestão e as questões infraestruturais.

O trabalho desenvolvido por Ourique (2010), intitulado “*Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação*”, e a investigação de Pereira (2010), denominada “A dimensão performativa do gesto na prática docente”, abordaram questões epistemológicas e filosóficas relacionadas à formação e ao exercício da docência, observando e analisando imagens construídas pertinentes à prática educativa.

Nassif, Hanashiro e Torres (2010), em seu artigo “Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência”, analisaram as competências requeridas para a docência universitária. Dois grupos de docentes foram identificados: o primeiro, formado pelos professores mais experientes, valorizava habilidades didático-pedagógicas, abertura a inovações e relações interpessoais. O segundo, composto pelos educadores mais jovens e com menor experiência docente, preocupava-se mais com a obtenção de titulação.

Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013), no texto “Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB”, teceram críticas à mercantilização do conhecimento produzido pelos docentes de pós-graduação, materializado no produtivismo científico provocado pelas mudanças ocorridas na universidade pública brasileira com foco na pós-graduação.

Burnier et al. (2007) elegeram como objetivo de seu artigo “Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional”, no qual investigaram a história de vida de professoras da educação profissional, percebendo como a identidade docente se construiu nas vidas dessas profissionais a partir da escolha por seguir essa profissão.

A pesquisa de Lelis (2007), “Profissão docente: uma rede de histórias”, debruçou-se sobre a identidade de professoras de séries iniciais do ensino fundamental através do recurso das histórias de vida, a qual percebeu os hábitos constituídos para a docência utilizando os pressupostos sociológicos de Pierre Bourdieu, dentre os quais os modos de entrada na carreira docente, formação inicial e continuada, relacionando sua vivência com o exercício da docência. Estudar a docência mediante histórias de vida possibilitou à autora ter um olhar diferenciado para além do que se vê nos pressupostos burocráticos do estado.

Ferreira (2009), em seu trabalho “‘Discutir educação é discutir trabalho docente’: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)”, examinou a concepção de trabalho docente apresentada pela *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA). A autora relatou que tal conceito sofreu alterações ao longo dos anos, provocadas por questões políticas, econômicas e sociais, mencionando que a identidade docente argentina é marcada pela luta por direitos trabalhistas e pelo desenvolvimento de projetos educacionais.

## 5 CONCLUSÕES

No universo pesquisado, seja na busca inicial pela temática ou na delimitação temporal, revelou-se baixa a produção científica sobre a docência no grupo escolar, especialmente considerando que, no período proposto para o estudo, houve mudanças consideráveis no campo educacional, tanto na legislação específica dessa área quanto nas concepções pedagógicas.

O exercício da docência no século XIX sofreu diversas transformações, dentre as quais a racionalização do trabalho escolar, motivada pela criação da Escola Normal em 1880 no estado do Rio de Janeiro. Antes da criação dessa instituição educativa, os docentes eram formados no cotidiano escolar junto a professores experientes. O retorno à escola causou desconforto em alguns educadores, que acabaram sendo substituídos por professoras formadas pela Escola

Normal. Naquele momento, iniciava-se a inserção da mulher no exercício docente, antes realizado predominantemente por homens.

A influência religiosa foi marcante no trabalho docente, materializada nas práticas e castigos, os quais, junto com o pensamento positivista, atuavam na manutenção da ordem. Ainda que houvesse rigor na fiscalização do trabalho do professor, os espaços eram precários e faltavam materiais didáticos apropriados.

A partir de 1893, com a implementação dos grupos escolares em São Paulo, iniciou-se nova fase no trabalho docente. O Estado passou a assumir de fato o processo de instrução pública, provendo espaço adequado para o funcionamento da escola. As mudanças curriculares e a massificação da escolarização ocasionadas pela mudança de proposta de sociedade também trouxeram novidades ao trabalho docente. Ser professora era a via de acesso encontrada por muitas mulheres para a profissionalização. O ingresso das moças no curso normalista era motivo de orgulho para as famílias, sobretudo para os pais que se encontravam culturalmente privados de instrução escolar.

O ofício de mestre no interior dos grupos escolares no Brasil, após o ano de 1964, era exercido seguindo as exigências institucionais propostas na legislação nacional, tal como preceitos morais, rituais escolares, festas e orgulho cívico. A respeito da formação dessas professoras, ocorria principalmente em nível de Curso Ginásial e Escola Normal. A docência foi uma forma encontrada por muitas mulheres para ingressarem em uma carreira profissional; outras, influenciadas pelo catolicismo, acreditavam ter vocação divina para exercerem seu ofício.

## 6 REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, L. O. A profissão docente: os ritos e normas da incorporação. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 30, p. 212-227, 2008.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, 2008.

ARAÚJO, J. C. S. O trabalho didático do professor no Brasil dos anos de 1920: a aula em foco. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 35, p. 250-271, 2009.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BACZINSKI, A. V. M.; PITON, I. M.; TURMENA, L. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes curriculares do estado do Paraná. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 31, p. 142-152, 2008.

BARRÈRE, A. Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 285-300, 2013.

BASTOS, M. J. S. Mulheres na sala de aula. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 21, p. 15-25, 2006.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-594, 2010.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, 2007.

ESQUISANI, R. S.; WERLE, F. O. C. Ser professora: um estilo de vida pontuado pela formação. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 38, p. 104-115, 2010.

FERNANDES, R. Da palmatória à internet: uma revisitação da profissão docente. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 6, n. 11, p. 11-39, 2006.

FERREIRA, M. O. V. "Discutir educação é discutir trabalho docente": o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 281-295, 2009.

FREITAS, V. G. P.; DURÃES, S. J. A. Trabalho docente na escola primária mineira: um código disciplinar para um agente de modernidade. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 95-127, 2013.

GISI, M. L.; EYNG, A. M. As políticas educacionais e a identidade profissional dos professores de educação básica. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 31, p. 113-126, 2008.

GOUVEIA, M. C. Mestre: profissão professor(a). Processo de profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 39-57, 2001.

HORA, D. et al. Racionalização do trabalho didático nos primórdios da república. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 29, p. 68-87, 2008.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 210-228, 2012.

- LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001.
- LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 40-48, 2001.
- LOPES, S. C. Flagrantes da profissão docente na cidade do Rio de Janeiro nas páginas da revista *O Ensino Primário (1884-1885)*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 10, n. 24, p. 139-165, 2010.
- MAGALDI, A. M. B.; NEVES, C. V. Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 7, n. 15, p. 99-115, 2007.
- MAGALHÃES, J. O professor: um regenerador agrilhoado. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 31, p. 4-17, 2008.
- MEIRA, R. F. Memórias e histórias de ex-professoras primárias do grupo escolar “Antonio Padilha” (1952/1990). *Revista Histedbr*, Campinas, n. 21, p. 89-93, 2006.
- MELO, M. M. R.; VALLE, I. R. Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 199-228, 2012.
- NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 364-379, 2010.
- NOGUEIRA, M. O. Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 65-79, 2013.
- OURIQUE, M. L. H. *Performances* da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 544-554, 2010.
- PEREIRA, M. A. A dimensão performativa do gesto na prática docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 555-563, 2010.
- PINTO, M. F. N.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 611-745, 2012.
- ROBERTSON, S. L. Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional. *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 22-40, 2002.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SANTOS, G. B. Usos e limites da imagem da docência como profissão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 11-24, 2013.

SANTOS, L. L. C. P.; DIAS, R. L. C. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 49-64, 2013.

SAVIANI, D. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHELBAUER, A. R. Manifestação da ação de particulares e de professores de primeiras letras em prol da escolarização em São Paulo no final do século XIX. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 24, p. 3-10, 2006.

SCHUELER, A. F. M. Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manuel José Pereira Frazão na Corte Imperial (1870-1880). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 5, n. 9, p. 109-138, 2005.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FERREIRA, L. R.; KATO, F. B. G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 435-456, 2013.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 29, p. 152-163, 2005.

STRIEDER, D. M. Aspectos da formação e atuação docente nas escolas paroquiais teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 32, p. 113-135, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TOMÉ, C. L. Profissionais da educação na cidade de Cláudia – Mato Grosso: “a carreira de professor começou”. *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 76-91, 2014.

VICENTINI, P. P. Celebração e visibilidade: o dia do professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 9-41, 2004.

VIEIRA, J. S. Política educacional, currículos e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 111-136, 2002.

Recebido em 2 de agosto de 2016.

Aceito em 10 de dezembro de 2016.