

**OS CADERNOS COMPROVANTES COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE DO
TRABALHO DOCENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA PROFISSÃO
DOCENTE**

*Confirmation Notebooks as controlling devices of the teacher's work:
a contribution to the history of teaching profession*

Lisiane Sias Manke¹

Eliane Peres²

RESUMO

Neste artigo analisamos uma prática identificada em escolas primárias de Pelotas (RS) entre as décadas de 1960 e 1970 do século XX. Trata-se da exigência dada às professoras primárias de comprovarem as atividades cotidianas realizadas em sala de aula, mais especificamente, os conteúdos e os exercícios desenvolvidos com os alunos, por meio dos *cadernos comprovantes ou cadernos diários*.

Palavras-chave: História da Educação. Profissão docente. Cadernos diários.

ABSTRACT

In this paper it is analyzed a practice identified in primary schools in Pelotas (RS) between the decades of 1960 and 1970: the requirement for primary teachers to prove everyday activities done in class, especially subjects taught and exercises done by students, through *daily confirmation notebooks*.

Keywords: History of Education. Teaching profession. Daily notebooks.

¹ Universidade Federal de Pelotas. Contato: etperes@terra.com.br

² Universidade Federal de Pelotas. Contato: lisianemanke@yahoo.com.br

Qual é o grau de autonomia da profissão docente? Quais têm sido, historicamente, as formas de controle das atividades docentes? Quais são as formas de intervenção dos órgãos gestores no cotidiano das salas de aula? O que e como, aquilo que é ensinado por professores/as está sujeito às formas de regulação, mais ou menos intensas, em diferentes períodos da história da docência? Em que medida os docentes são “vigilados” no cotidiano escolar? Embora este artigo não responda a essas questões em sua totalidade, ocupa-se delas na medida em que analisa uma prática identificada em escolas primárias de Pelotas (RS), entre as décadas de 1960 e 1970 do século XX. Trata-se da exigência dada às professoras primárias de comprovarem as atividades cotidianas realizadas em sala de aula, mais especificamente os conteúdos e os exercícios desenvolvidos com os alunos por meio dos *cadernos comprovantes ou cadernos diários*. Eram cadernos em que o conteúdo desenvolvido em aula era registrado diariamente por um aluno (a próprio “punho”, para ser verídico, para não haver “fraude”!) como forma de *comprovar* o trabalho realizado pela professora cotidianamente.

Durante a realização de uma pesquisa sobre histórias de vida de professoras primárias leigas³, localizamos três desses *cadernos comprovantes* de uma professora pelotense que atuou entre os anos de 1958 e 1986. Um desses cadernos é do ano de 1969, de uma 2ª série e dois do ano de 1970, de uma 3ª e 4ª séries. Essas turmas eram atendidas pela professora Flora, na escola Silva Jardim, localizada na zona rural do município de Pelotas. Nessa escola eram atendidos alunos de 1ª a 5ª séries por uma mesma professora, caracterizando-se, assim, pela unidocência.

Além da análise dos próprios *cadernos comprovantes* como dispositivo de controle do trabalho docente, utilizamos fontes orais para melhor compreender essa prática, que foi amplamente utilizado nas décadas de 1960 e 1970 em escolas primárias da região. Na pesquisa mais ampla, sobre histórias de vida de professoras primárias leigas, foram realizadas entrevistas com treze professoras que atuaram entre os anos de 1960 e 1980 e com uma orientadora de ensino que atuou de 1959 a 1979, na Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

Entrevistar as professoras exigiu uma aproximação às questões da chamada história oral e às discussões da relação entre memória e história, além de um esforço em compreender as chamadas abordagens biográficas, entendendo que a construção da história, a partir da história oral, se faz em torno da pessoa que acrescenta uma rica contribuição ao contexto analisado pela historiografia. De forma que, como afirma Thompson (1992, p. 44), “a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição e oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história”. Assim, se estabelece a relação entre história oral e memória, a fim de dar conta de identidades e subjetividades. Sabe-se que, tanto no plano individual quanto no coletivo, a memória se constitui de lembranças e esquecimentos que são constantemente recriados, evocados e marcados pelo presente. No entanto, Thomson (1997) observa que os historiadores orais, nos últimos anos, vêm

³ Trata-se da pesquisa de mestrado de Lisiane Sias Manke, defendida no PPGE da FaE/UFPel e intitulada: *Docência Leiga: História de Vida Profissional de Professoras Primárias*; em 2006.

desenvolvendo métodos de entrevistas e abordagens analíticas que buscam uma observação diferenciada sobre o material coletado. Dessa forma, o processo de afloramento de lembranças passou a contribuir para explorar os significados subjetivos das experiências vividas e, assim, as distorções da memória. Embora, aparentemente representassem um problema, tornaram-se um recurso para a construção da história em sua amplitude, no caso específico do presente estudo, para a construção da história da profissão docente.

O início da carreira profissional das professoras entrevistadas ocorreu na zona rural do município de Pelotas, por ser uma exigência da Secretaria Municipal de Educação. Um estágio de no mínimo dois anos deveria ser cumprido em escolas rurais pelas docentes como forma de “adquirir experiência”. Todas as professoras, em suas entrevistas, lembraram a prática dos *cadernos diários ou cadernos comprovantes*. No entanto, algumas professoras narram esta prática de forma mais incisiva, como a professora Flora que, além da entrevista, nos disponibilizou os três cadernos referidos, que foram cuidadosamente guardados por ela até os dias atuais.

Percebe-se, por meio das entrevistas, que havia estratégias de controle, de regulação e de intervenção na vida escolar por parte da Secretaria de Educação. Foram relatadas, desde visitas periódicas às escolas, reuniões mensais, elaboração e aplicação de provas pela própria Secretaria de Educação, até meios supostamente mais “refinados” como a elaboração diária dos “*cadernos comprovantes*”, caracterizando aquilo que Foucault (1991, p. 154) denominou de “pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas”.

Neste artigo, nos ocupamos especificamente desse dispositivo de controle e vigilância das atividades docentes. Para isso, nos apropriamos das entrevistas realizadas e dos cadernos disponibilizados dos anos de 1969 e 1970.

Cadernos diários: dispositivo de controle docente

Ao realizarmos uma abordagem relacionada a uma determinada forma de controle e fiscalização do trabalho docente, pretendemos contribuir para a história da profissão docente. Segundo Catani (2000), algumas pesquisas voltadas para o estudo da profissão docente destacam-se por trazerem elementos à análise da história da profissão. São trabalhos que, apesar de serem bastante diferenciados, evidenciam, em diferentes graus, a necessidade de contemplar estudos da formação docente, da organização dos profissionais da educação e da sua relação com o Estado, entre outros. Dessa forma, a autora cita algumas significativas contribuições realizadas nesse campo, por exemplo, as teses: de Miguel Arroyo (1985), de Lucio Kreutz (1985), de Elza Nadai (1991) e de Lilian Wachowicz (1981), nesta última, encontra-se um estudo a respeito da relação entre os professores e o Estado. Catani (2000) ressalta, ainda, a relevância da dissertação de Ribeiro (1990), que se aproxima da análise realizada neste artigo, uma vez que examina a atividade de inspeção escolar, entre 1930 e 1945 que, utilizando depoimentos de docentes, analisa as representações construídas pelos próprios profissionais a respeito da atuação de inspetores escolares. De acordo com este estudo as professoras:

[...] na maioria das vezes, vêem o trabalho do inspetor como uma função marcada pelo aspecto fiscalizador, em que a preocupação fundamental é zelar pelo cumprimento dos programas estabelecidos e pelo efetivo preenchimento da escrituração, preocupando-se, enfim, apenas com aspectos formais do trabalho do professor (RIBEIRO, 1990 apud CATANI, 2000, p. 594).

Salvaguardam-se as diferenças entre o estudo realizado por Ribeiro e o caso das professoras primárias submetidas à prática da elaboração dos *cadernos diários*. Portanto algumas aproximações podem ser realizadas, uma vez que o controle, a que estavam submetidas essas professoras, tinha também forte caráter fiscalizador. Além disso, o papel desempenhado pelas Orientadoras de Ensino (que entre outras coisas vistoriavam os *cadernos comprovantes*) assumia proporções semelhantes a dos Inspectores de Ensino das décadas de 1930 e 1940 do século XX, observado no trabalho de Ribeiro (CATANI, 2000).

As professoras pelotenses relatam que o trabalho nas escolas era fiscalizado periodicamente por meio de visitas às escolas e de reuniões mensais. As visitas ocorriam de forma casual e, nessas oportunidades, o trabalho das professoras era avaliado, fiscalizado, “escrutinado” a partir da análise de todo o material utilizado nas aulas, dos cadernos dos alunos e da documentação administrativa. Nessas visitas, os *cadernos diários* também eram vistoriados. Com o mesmo propósito ocorriam reuniões mensais na Secretaria Municipal de Educação, coordenadas por dois departamentos de ensino: Assessoria Técnica Administrativa e Serviço Técnico Pedagógico. Destes departamentos as professoras recebiam orientações e instruções sobre a realização das atividades docentes. Nessa oportunidade, também deveriam levar os documentos administrativos e materiais pedagógicos da escola para avaliação. A este respeito, uma das entrevistas na pesquisa sobre histórias de vida de professoras leigas, professora Alda relata:

Todo o trabalho era planejado por eles [Secretaria de Educação] e a gente tinha um registro diário das atividades. Então, se recebia os objetivos a serem trabalhados, as experiências a serem realizadas durante o mês e, aí, na próxima reunião, tínhamos que dar conta do trabalho... (Alda, 2005).

Dessa forma, percebe-se que a Secretaria de Educação estipulava o conteúdo e a forma de desenvolvimento das atividades: “*eram dadas sugestões para o trabalho, só que não eram bem sugestões, porque a gente tinha que seguir aquelas atividades [...]*”, afirma a professora Zilá (2005), também entrevistada. Assim, o trabalho era planejado e desenvolvido dentro das especificações recebidas. Mesmo que em alguns momentos as professoras “ousassem” criar novas estratégias de ensino, o conteúdo e a forma de avaliação não poderiam contrapor à orientação da Secretaria de Educação, devido às provas finais. No final de cada ano letivo, não só os alunos eram avaliados por estas provas elaboradas e aplicadas por coordenadores de ensino, como também as professoras eram avaliadas em função da porcentagem de aprovação de seus alunos⁴. Assim, as professoras recebiam as

⁴ Essa questão, para o caso do Rio Grande do Sul, foi analisada por Peres (2000), Fischer (2005) e na própria dissertação de Manke (2006).

instruções de como e o que trabalhar e, posteriormente, deveriam “prestar contas” das atividades realizadas. Através do depoimento da Orientadora de Ensino entrevistada, observa-se que era realizado um acompanhamento “rigoroso” junto às escolas, conforme afirma:

Nós, na Secretaria de Educação, fazíamos reuniões e dávamos orientações. Assim, orientações rigorosamente mensais, eles vinham e nós preparávamos os assuntos, então lá nós orientávamos cartilhas, as partes que deveriam ser trabalhadas, é..., rigorosamente aquela seleção de conteúdos, distribuíamos exercícios e elaborávamos as provas para os alunos, as provas mensais. Então era dessa forma que a gente orientava os professores... (Orientadora Marlene, 2005).

Para Holly (1995), os professores podem ser representados de duas maneiras: os professores técnicos e os professores profissionais. Segundo a autora (1995, p. 84), os professores técnicos desempenham papéis e responsabilidades relativas à capacidade de implementarem um currículo estandardizado e ensinar os alunos segundo as maneiras mais eficientes de aquisição da informação. Esses professores são submetidos a um sistema de currículo mais ou menos fechado, no qual a aprendizagem torna-se aquisição de conhecimento e, os professores, os transmissores desses conhecimentos, sendo os objetivos claramente definidos, para não haver hesitação ao avaliar os alunos. As características do professor técnico, apresentadas por Holly, podem ser equiparadas ao trabalho desenvolvido por essas professoras entrevistadas que atuaram desde os anos 1960 em Pelotas, e a orientação/supervisão a que estavam submetidas.

Neste contexto educacional, dentre os meios utilizados pela Secretaria de Educação para acompanhar, controlar e direcionar as atividades docentes, encontra-se a utilização de *cadernos diários*. Dessa forma, esses cadernos representavam um dispositivo de controle e vigilância do trabalho docente. Segundo Foucault (1991, p. 174), a vigilância se apóia num sistema de registro permanente. Mais do que isso, segundo o autor, o poder da vigilância funciona como uma máquina, como um “poder disciplinar” que “está em toda parte e sempre alerta” (p. 158), “capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível”. Assim ocorria com a prática dos *cadernos diários*: eles visibilizavam o trabalho das professoras sob um poder invisível e ausente das coordenadoras e supervisoras de ensino.

Anne Marie Chartier (2002) também analisou cadernos de alunos franceses nessa perspectiva. Utilizando o conceito de dispositivo de controle de Michel Foucault, entendido como “estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentados por eles” (op.cit CHARTIER, 2002, p. 12), a autora afirma que um dispositivo disciplinar pode ser uma instituição, uma organização, um utensílio. Ainda chama a atenção para o fato de que estudar um dispositivo, no caso específico cadernos, supõe observar como ele funciona e quais as relações que evidencia.

No caso específico de Pelotas, percebe-se que os *cadernos comprovantes* funcionavam como estratégia de vigilância, de controle, de disciplinamento do trabalho das professoras, em especial daquelas da zona rural, supostamente mais distantes dos “olhos do poder”. Ao mesmo tempo, evidenciam relações de poder-saber principalmente entre as, então,

orientadoras de ensino e as professoras, ou seja, entre aquelas que determinavam o quê e como ensinar e vigiavam esse processo e aquelas que, com uma margem pequena de autonomia, deveriam executar em sala de aula essas determinações.

Com relação aos *cadernos diários*, a professora Carmem, entrevistada, relatou:

(...) Tinha realmente... - lá na [colônia] Maciel não tinha porque tinha coordenação - mas no Bruno Chaves tinha. Não lembro como era selecionado o aluno, talvez pela chamada, mas eram todos os dias, o aluno copiava pra ele e copiava ali naquele caderno o conteúdo trabalhado pela professora, ou outro aluno ajudava ele a copiar no caderno dele, era o chamado caderno diário (Carmem, 2005).

Assim, todos os dias um aluno, além de copiar os conteúdos escolares em seu próprio caderno, deveria copiar as atividades desenvolvidas em aula no *caderno diário* para que, desta forma, o trabalho da professora fosse efetivamente comprovado. A Orientadora de Ensino, professora Marlene, falou sobre a utilização destes cadernos como meio de supervisionar as atividades docentes:

Os alunos tinham um diário. Diariamente um dos alunos copiava tudo o que a professora passava naquele dia em aula, porque às vezes acontecia o seguinte, a professora dizia: “Ab! hoje eu dei tal e tal dificuldade”, aí, tu chegava lá e perguntava, e as crianças não sabiam, então aquilo não tinha sido trabalhado. “Ab! eu hoje trabalhei higiene bucal”, a gente chegava na escola e perguntava: “Tem escovinha de dente, meu filho? Não. A professora não ensinou a escovar o dentinho? Não”. Então a que conclusão chegávamos? Que aquilo não tinha sido trabalhado. Tudo que o professor dava o aluno copiava, então a nossa avaliação era feita de acordo com aquele diário e o caderno do professor e nós perguntávamos para as crianças, fazíamos perguntinhas aos alunos (Orientadora Marlene, 2005).

Percebe-se que o aluno assumia o papel de “supervisor” das atividades docentes, sendo dele o dever de comprovar o trabalho desenvolvido pela professora. Assim, os meios de avaliação do trabalho docentes eram efetivos e constantes. Além do acompanhamento periódico prestado por meio de reuniões, as visitas à escola expunham as professoras à ampla “comprovação” do trabalho realizado, compreendendo desde a avaliação dos *cadernos diários* e do diário da professora, até perguntas realizadas aos alunos sobre a atuação docente.

Mecanismos de controle do trabalho docente também foram observados no contexto educacional argentino por Silvina Gvirtz (1999). A autora, ao desenvolver pesquisas sobre cadernos de classe entre as décadas de 1930 a 1970, refere-se à existência do *caderno único* no sistema educacional argentino. O assim denominado caderno único, originou-se no movimento da chamada “Escola Nova” e trata-se de um caderno no qual os alunos realizavam todas as atividades escolares, não havendo divisões por disciplinas. Sua característica principal era de ser um caderno de exercícios, em que a produção escolar do aluno era registrada. Assim, Gvirtz (1999) aponta como uma das

razões para justificar o uso do caderno único na Argentina a possibilidade de controle das atividades docentes:

El inspector este podrá juzgar la labor del docente no sólo por lo que puede ver en un momento dado en una clase, sino por los resultados efectivos de la labor docente, alcanzados hasta el día en que se realiza la visita. El maestro controla “todo” el trabajo del alumno, el director, a su vez controla la labor “integral” del docente y el inspector la de todos sus subordinados. La durabilidad permite supervisar la totalidad de la tarea (GVIRTZ, 1999, p. 69).

A autora, ainda, afirma que as justificativas apresentadas pelos “escolanovistas” para o uso do caderno único estavam, estritamente, relacionadas com a possibilidade de o caderno tornar-se um instrumento de vigilância. Um instrumento que facilitava o controle e o cuidado intensivo sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em outro estudo, sobre as produções escritas de crianças de escolas primárias, Anne Marie Chartier (2002, p. 17) refere-se a um procedimento comum da escola francesa no século XIX: *os cadernos de rodízio*. Segundo a autora, uma circular de 19 de janeiro de 1895 faz do caderno de rodízio ‘diário de classe feito pela própria classe’, prática que se difundiu entre as duas guerras. Anne Marie diz, ainda, que “os cadernos conservados mostram que certos professores não deixavam os alunos mais fracos escrever, ao menos diretamente (o caderno era a “vitrine da classe”), enquanto outros professores jogavam lealmente o jogo” (p. 19). Esses dados apresentados pela pesquisadora indicam, portanto, que a prática do *caderno de rodízio* ou *caderno diário ou comprovante*, como denominado pelas professoras em Pelotas, era corrente também na França desde o século XIX. Neste contexto, a adoção desses cadernos apresentava várias funções, entre elas, “vigiar o trabalho do aluno e do professor” (CHARTIER, 2007, p. 51).

Os *cadernos comprovantes*, aqui estudados, representam uma forma a mais de controle do trabalho docente. Não bastava a professora registrar o conteúdo no diário de classe, tampouco cada aluno ter seu próprio caderno. O *caderno comprovante* reunia, em um único suporte, o registro dos alunos de forma alternada, todas as atividades e exercícios realizados cotidianamente. Essa prática era realizada, principalmente, em escolas da zona rural, em especial naquelas onde a professora atuava sozinha. Em escolas maiores o diário do aluno não era utilizado, como relata a professora Carmem: “lá na Maciel [Colônia] não tinha [caderno diário], porque tinha coordenação”. O *caderno comprovante* era então, em alguns casos, “substituído” por outro agente de controle: as coordenadoras pedagógicas. De uma forma ou de outra o trabalho docente sempre esteve/está sob certa vigilância externa.

Localizamos três *cadernos diários* junto ao material disponibilizado pela professora Flora na pesquisa sobre docência leiga: um do ano de 1969, da 2ª série, e dois do ano de 1970, da 3ª e 4ª séries, conforme se pode observar por meio da capa dos cadernos nas ilustrações que seguem:



Ilustração - figura 1

Os cadernos eram montados diariamente, compostos por folhas soltas perfuradas amarradas com uma fita à capa, após a realização das tarefas pelo aluno. Todas as séries tinham um diário. As professoras unidocentes tinham, portanto, um caderno para cada turma e a cada dia um aluno de cada turma assumia a tarefa de copiar as atividades em uma folha avulsa a ser anexada neste caderno.

O procedimento cotidiano dava-se da seguinte forma: primeiramente a professora colocava a data, então, o aluno copiava e desenvolvia as tarefas e, no final da aula, assinava o diário e a professora novamente colocava a data e o visto. Assim como, Anne Marie Chartier refere-se ao verbete “caderno” do Dicionário de Pedagogia de Buisson que: “no caderno único, a data e a hora em que o dever foi feito, qualquer que seja a sua natureza, se encontram exatamente indicadas, de tal modo que o caderno do aluno é como o controle do diário de classe” (2007, p. 51). Conforme se pode observar no diário da 2ª série de 1960:

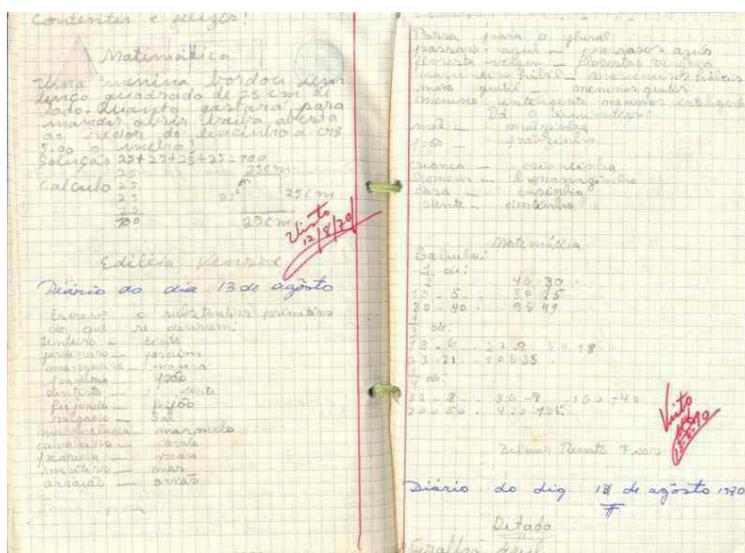


Ilustração 2

No *caderno diário* eram registrados todos os exercícios de todas as disciplinas. Entre eles: cálculos, questionários, composições, ditados etc. A introdução aos conteúdos, isto é, os textos de linguagem, de história, de geografia ou de ciências não eram registrados neste caderno, sendo efetivamente registrado apenas a produção dos alunos, ou seja, os exercícios provenientes dos conteúdos trabalhados.

Com relação ao *caderno comprovante* é preciso considerar, também, que um expressivo tempo era gasto na sua organização, que deveria ter “abertura e fechamento” diários. Esse trabalho somava-se as demais atividades, ao preparo das aulas e a uma infinidade de tarefas técnicas que deveriam ser realizadas, como as provas de sabatina e os gráficos com o rendimento dos alunos para que “quando a orientadora chegasse na escola, eles estivessem na parede” (FLORA, 2005). Além disso, havia os documentos administrativos que ficavam a cargo das professoras, principalmente quando se tratava de escolas rurais.

Este contexto educacional, no qual as professoras deveriam desenvolver uma gama de atividades, levava à intensificação do trabalho docente. Para Apple (1995) vários aspectos da intensificação são encontrados “especialmente naquelas escolas que são dominadas por currículos comportamentalmente pré-especificados, testes freqüentes e por sistemas de prestações de contas reducionistas e estritos” (p. 40). Segundo Apple (1987), esta intensificação foi e continua sendo uma das estratégias de controle e desqualificação do trabalho docente e representa uma das formas por meio da qual o trabalho de professores e professoras foi sendo paulatinamente degradado. Para o autor, “pode-se ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo” (p. 9). Nesse emaranhado burocrático que, segundo o autor, exigia de professores e professoras um tempo enorme de trabalho com registros, avaliações, correções e elaborações de objetivos, o que chamou de “arranjos administrativos”, a carga de trabalho docente aumentou significativamente.

Desta forma, as tarefas técnicas e burocráticas tornaram-se a meta principal do trabalho escolar. Assim, a intensificação do trabalho docente provocado por tarefas técnicas como corrigir e registrar faz com que o professor não tenha condições de produzir e pensar o seu próprio trabalho. Holly (1995) avalia que quanto mais restrito e padronizado são os materiais e os procedimentos aos quais os professores são submetidos, mais propensos estão a não sentirem a sua própria capacidade profissional. No entanto, as tarefas técnicas eram entendidas pelas professoras pelotenses, na maioria das vezes, de forma positiva, o que pode ser compreendido pela suas concepções de profissionalismo, como aborda Apple:

Existe tanta responsabilidade posta sobre os/as professores/as que eles/as realmente trabalham mais duramente. Eles/elas sentem que uma vez que constantemente tomam decisões com base nos resultados desses múltiplos pré e pós-testes, as horas a mais são evidência de um aumento do seu status profissional. É aqui que o conceito de profissionalismo parece ter um de seus impactos principais. Os professores e professoras pensavam a si mesmos como sendo mais profissionais à proporção que empregavam testes e critérios técnicos, aceitavam as horas mais longas e a intensificação de seu trabalho que acompanhava o programa (1995, p. 43).

Desta forma, para o autor, a situação é paradoxal, uma vez que os professores e professoras consideravam-se mais profissionais à medida que novas habilidades técnicas e administrativas foram sendo exigidas. Além deste aspecto, para as professoras em evidência no estudo aqui apresentado, a aceitação da intensificação e controle do trabalho docente está fortemente relacionada à situação profissional como docentes leigas, uma vez que, mesmo submetidas à formas rígidas de controle, indicam que algumas dessas estratégias amenizaram o impacto do difícil começo da carreira docente. As entrevistas revelam também essa situação paradoxal: por um lado as professoras indicam que as orientações da Secretaria de Educação constituíam-se em uma forma de “auxiliar” no desempenho das atividades docentes, e de outro representavam um forte controle sobre o trabalho cotidiano. Nesse sentido, pode-se afirmar que é tênue a fronteira que separa os mecanismos de colaboração e de vigilância do docente.

As prescrições, as regulamentações, as orientações sobre a prática escolar procuraram estabelecer formas de controle, de regulação, de monitoramento da vida de alunos e de professoras. O caso dos *cadernos diários ou cadernos comprovantes* não é diferente. Tal dispositivo se insere no esforço em estabelecer tecnologias e aparatos de estruturação, de ordenação e de vigilância da vida escolar em geral e da atividade docente em especial.

Portanto, compreendemos que o sistema educacional está estritamente vinculado a componentes administrativos, cuja missão é executar leis e promover políticas educacionais, entre outras competências. Neste contexto, a profissão docente encontra-se à mercê de projetos e práticas educacionais que, a exemplo de alguns períodos históricos, não asseguram a autonomia profissional. Os estudos realizados no campo da História da Educação vêm ocupando-se de examinar a situação da profissão docente ao longo dos anos, promovendo o debate de questões relativas ao ensino, às condições de exercício da docência e a relação estabelecida entre estes profissionais e o Estado, buscando compreender aspectos relevantes da profissionalização docente. Sendo assim, entendemos que esse estudo poderá somar-se a um conjunto de outras investigações, numa investida conjunta para uma historiografia da profissão docente, cada vez mais fundamental para o contexto da educação brasileira. O passado inquirir o presente: qual o grau de autonomia do trabalho docente na atualidade? Outros dispositivos similares ou muito diferentes dos *cadernos comprovantes* controlam a vida de professores e professoras atualmente? Ou esse é um “passado distante”? Abre-se novo diálogo a partir de então...

Referências

ALCÀZAR I GARRIDO. Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: v. 13, n. 25/26, p.33-54, set. 1992/1993

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n. 60, p. 3-13, 1987.

APPLE, Michael. *Trabalho Docente e Textos: economia das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CATANI, Denice Barbara. Estudos da História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

CHARTIER, Anne Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.3 , janeiro/junho, 2002.

CHARTIER, Anne Marie. *Práticas de leitura e escrita*. História e atualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.) *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: Histórias e Discursos de um Passado Presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. História da violência nas prisões. 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 1991.

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

MANKE, Lisiane Sias. *Docência Leiga: História de Vida Profissional de Professoras Primárias (Pelotas, 1960 – 1980)*. 2006. Dissertação (Mestrado).

PERES, Eliane T. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909- 1959)*. 2000. Tese (Doutorado).

THOMPSON, Paul. *A voz do Passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória. Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. Projeto História. Ética e História Oral. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, PUC/SP. São Paulo, n. 15, p.51-97, 1997.

Recebido em fevereiro de 2008

Aprovado em maio de 2008