



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

RIO DE JANEIRO

TYPOGRAPHIA NACIONAL. 1870. Associação Beneficente dos Professores do Magisterio Publico e Particular. Rua de S. Joaquim, 209.

DIRECTORIA INTERINA.

- 1.º presidente.—Manoel Luiz Regadas, Dr., r. da Imperatriz, 166.
V.º presid.—Zeferino José de Oliveira, Dr., r. do Senador Alencar, 9.
1.º Secret.—João José da Silva e Souza, r. Bella de S. João, 79.
2.º dito.—João José Rabello, r. do Ouvidor, 141, 2.º andar.
Thesour.—Angelo Maigre Restier, praça de D. Pedro I, 28.

Professores em movimento:

A Emergência do associativismo docente na Corte Imperial

Gremio dos Professores Publicos Primarios da Côte. [1396 b]
Secretaria, rua do Hospicio, 160.
Presidente.—Januario dos Santos Sabino, r. da Passagem, 95. Professor.
1.º Secret.—Domingos José Lisboa, r. da Real-Grandeza, 80. Professor.
2.º dito.—Antonio Teixeira da Cunha Junior, r. de S. Joaquim, 28. Prof. adjunto.
Thesour.—José João de Povoas Pinheiro, r. do Hospicio, 160. Professor.
Fundado em 7 de Setembro de 1880, tem por fim a beneficencia entre seus socios, e acompanhar os progressos pedagogicos dos paizes adiantados.

1360] Associação de Seguro Mutuo Escolar (Sociedade philanthropica)
Socio fund.—Fernando Mendes de Almeida, Dr.
Presidente.—José Saraiva de Miranda Magalhães,
Secretario.—Domingos Jacy Monteiro, Dr.

Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos

Instituto dos Directores, Subdirectores e Professores. [355]
Presidente.—Conselheiro Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa, R. 6, r. de Gonçalves Dias, 46.
1.º Secretario.—Dr. Ascanio Ferraz da Motta, r. de S. Joaquim, 182.
2.º Secretario.—Padre Joaquim Ferreira da Cruz Belmonte, Christo 3 de P., praça da Constituição, 49.
Thesoureiro.—Francisco Lopes Suzano, r. de Gonçalves Dias, 46.
Vogaes.—Bernardo Teixeira de Carvalho, r. dos Arcos, 40.
Barão de Tauphous, r. do Rincnelo, 86.
Francisco Antonio Martins, praça da Constituição, 49.

Gremio dos Professores Publicos Primarios da Côte.
Secretaria, rua do Hospicio, 160.

Belo Horizonte – MG

Fevereiro de 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Professores em movimento:

A Emergência do associativismo docente na Corte Imperial

Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos

Tese apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação: Educação e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa

Belo Horizonte – MG

Fevereiro de 2011

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Cristina S. de Gouvêa - Universidade Federal de Minas Gerais  
Orientadora

---

Profa. Dra. Alessandra Frota M. de Schueler - Universidade Federal Fluminense

---

Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga - Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Luciano Mendes Faria Filho - Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof. Dr. José Cláudio Sooma - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedicado aos professores públicos primários e suas lutas;  
A todos do Colégio Municipal Elza Tricano;  
Ao professor Rogério Fernandes, pelo exemplo;  
À Regina pela vida;  
À Priscilla pelo amor.

## **Agradecimentos**

O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.  
(Guimarães Rosa).

Em 10 de novembro de 1998, realizei na cidade do Rio de Janeiro meu último exame de suplência, concluindo assim, minha formação no antigo 2º. Grau. No ano seguinte fui aprovado no vestibular e tive que fazer uma escolha fundamental, cursar história na UFF ou Pedagogia na UERJ. História sempre foi minha paixão, e a UFF um lugar que considero lindo e agradável, mas Paulo Freire falou mais forte, escolhi a Pedagogia e a UERJ. Foi graças à “Pedagogia do oprimido” que resolvi voltar a estudar depois de ter largado a escola na 8ª. Série. Mas incapaz de retornar a estudar na escola que tinha deixado, fui para o supletivo e depois para a pedagogia com a vontade de mudar aquela escola que eu tinha conhecido e abandonado. Treze anos depois, cumpro o último requisito para a conclusão do meu doutorado em educação. Foi a minha incapacidade de aceitar as coisas como eram, e a leitura de um livro que mostravam que as coisas poderiam e deviam ser diferentes que me trouxeram até aqui.

Terminada a graduação em pedagogia e o mestrado em educação na UERJ, tive minha primeira experiência profissional, em 2006 trabalhei no ensino fundamental da rede pública da minha cidade natal, uma escola de comunidade carente onde também me formava professor a cada dia, cada dificuldade, cada esperança. Foi um espaço de formação importante, fundamental. Mas outra escolha se apresentava, seguir meus estudos no doutorado, retornar à pesquisa ou seguir na escola? Não seria possível ter as duas coisas, além do fato de que seguir para o doutorado significaria novamente mais tempo distante de casa, da família. Dessa vez mais distante que no mestrado, já que o que buscava iria me levar para fora da minha cidade e do meu estado, mas o pior de tudo seria deixar a escola, sem concluir o que eu desejava, sem ser o professor que queria ser. Foi uma escolha dolorosa, e ainda é ao escrever essas palavras. Mas acreditava que seguir os estudos sobre um tema como o associativismo docente me

possibilitaria, de alguma forma, ajudar a cumprir o motivo que me levou de volta a escola e depois ao curso de pedagogia.

“Andando por todos os cantos” cheguei à UFMG em 2007, por esse período sou grato a muitas pessoas e instituições que me auxiliaram na realização dos meus estudos.

Agradeço ao apoio fundamental do CNPq, por possibilitar os recursos para desenvolvimento da pesquisa, participação em congressos, compra de materiais (de livros a folhas) e idas e vindas aos arquivos. Agradeço também a outro apoio fundamental dado pela Capes através da bolsa de doutorado sanduíche, que me possibilitou passar um período estudando na Universidade de Lisboa e conhecer os arquivos portugueses, uma experiência difícil de ser medida.

Na FaE tive o prazer de conviver e trabalhar com profissionais dedicados, competentes e extremamente gentis, representados aqui pelos secretários do GEPHE e funcionários do Colegiado de Pós-Graduação. Agradeço especialmente à Rose pela paciência e por sempre me tranquilizar com meus problemas burocráticos.

Durante os 4 anos do curso de doutorado pude contar sempre com o apoio dos professores Luciano Faria Filho e Alessandra Schueler, que me acompanharam desde o momento da entrada, revisão do projeto e qualificação, até a banca de defesa. Autores fundamentais no campo da história da educação que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Alessandra me acompanhou no doutorado e mesmo à distancia, primeiro na UERJ e depois na UFF, esteve sempre disposta a ajudar. A Profa. Alessandra, na verdade me acompanha há muitos anos, desde a época da entrada do mestrado até hoje, na conclusão do doutorado.

Gostaria também de agradecer a professora Cynthia e ao professor Gondra pela participação na banca, um encontro e um reencontro com referências importantes na minha trajetória. O encontro com a professora Cynthia já devia ter acontecido pelo interesse no tema, mas espero poder manter o diálogo iniciado em outros momentos e oportunidades. Com o professor Gondra, um reencontro com quem me apresentou os arquivos e ofício de historiador da educação, que me acompanhou no iniciação científica e no mestrado.

Um agradecimento especial cabe nesse momento à minha orientadora, Professora Cristina Gouvêa, que aceitou orientar um tema que pouco interesse tem na

área. Cristina sempre foi extremamente generosa intelectualmente, me apontando caminhos e dando sempre indicações e sugestões precisas, me permitindo trabalhar com autonomia. Devo ainda um pedido de desculpas, pois meu desconforto com as tecnologias dificultaram a comunicação em determinado período da tese.

Nesse momento de agradecimentos, devo marcar uma ausência, a do meu orientador em Portugal, o Professor Doutor Rogério Fernandes, autor de obras de referência sobre associativismo docente em Portugal e que formou e orientou mais de uma geração de pesquisadores. Não poderia estar mais satisfeito com o tempo de convivência com ele, além de especialista no tema que me propunha a investigar, era um homem que conhecia bastante os arquivos portugueses. Mas nas reuniões realizadas outros temas e debates surgiam, a política brasileira e portuguesa, as lutas contra as ditaduras, a Revolução dos Cravos, o maio de 68 na França, as histórias e a visão de um homem que viveu tudo isso e que teve sua trajetória intelectual alinhada com a construção de outra sociedade, essa justa, igualitária e socialista. Esses debates foram momentos de verdadeiro prazer no convívio com um intelectual que sabe que não existe neutralidade, coerente e crítico foi um prazer estar sob orientação do professor Rogério.

Agradeço aos amigos do GEPHE, especialmente aos que entraram no mestrando e doutorado em 2007. Com eles tive o prazer do convívio nas disciplinas, reuniões, congressos, conversas e mesas de bar. A seriedade com o trabalho, as discussões e a alegria com a vida foram marcantes para mim, e estarão sempre entre as melhores recordações desse tempo da minha vida.

Agradeço também ao Zé Claudio, pelas conversas via email e por ter sempre as portas abertas para me receber.

No período em Belo Horizonte, pude contar com a “A família de BH”: Hassuero, Alysson e Eric, três amigos com os quais dividi o apartamento, as contas, os sonhos e a saudade por estar longe da família.

No período em Portugal, pude contar com “A família de Portugal”. Agradeço ao Tuninho e Shaiza, que abriram a casa para me receber, pessoas maravilhosas que espero poder reencontrar e retribuir tamanha gentileza.

Para encarar o doutorado o apoio da família foi fundamental, que mesmo sem entender os motivos de tanto tempo distante, me deram total apoio e carinho. Agradeço aos meus irmãos e irmãs: Cacau, Caco, Tia, Inha e Tel, e aos meus sobrinhos,

que eram crianças no início da tese e hoje são adolescentes e aos que eram adolescentes e hoje são adultos .

Nesse período o grupo familiar cresceu, Margarete, Nilce, Camilla e Raphael passaram a ser oficialmente minha família em MG e a eles sou muito grato pelo carinho.

Agradeço muito ao apoio e conselhos da minha mãe, modelo e exemplo de coragem e amor.

Nesses quatro anos vim cursar o doutorado e tive a sorte de conhecer a Priscilla, por quem me apaixonei e que nesse período confuso de estudo, aceitou a loucura de viver comigo. Não teria chegado até aqui se não fosse o amor e companheirismo da Morena.

Neste período, todas essas pessoas me ajudaram de alguma forma, compartilhando comigo os momentos que me possibilitaram chegar até aqui, e por isso sou muito grato.



## **Resumo**

O objetivo deste trabalho é estudar o associativismo docente nas escolas públicas primárias da Corte Imperial, entendendo o associativismo como uma chave de leitura importante para pensar a profissionalização do magistério.

O recorte temporal deste estudo corresponde à segunda metade do século XIX, pois, neste período, as relações sociais adquiriram maior complexidade na sociedade, como nas reformas das leis de ensino, acarretando, entre outros fatores, um controle cada vez maior da instrução pública. Os professores encontravam-se no centro dessa disputa, não somente como aplicadores de uma política pensada de fora do magistério, mas como questionadores e propositores. Nesse momento proliferaram reivindicações de professores e escritas de protesto em que estes se colocavam diante de uma vasta gama de assuntos, reclamavam, opinavam, pediam e propunham, de forma organizada, reunindo-se e escrevendo.

Para pensar na organização de professores, cabe considerar essa construção como resultado de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição de aceitação ou de resistência que cada comunidade produz de si mesma. Logo, para estudar o associativismo docente, busquei compreender o associativismo no interior de um campo de disputas. Disputas sobre os contornos e os limites do magistério, entre o Estado e os professores e entre os próprios professores, cada um à sua maneira, auxiliando a definir a atividade docente no século XIX. Disputas que perpassaram a profissionalização do magistério, a reprodução do ofício, a fiscalização do Estado, as condições de trabalho, as diferentes formas de organização, os encontros e debates das conferências pedagógicas até a consolidação das associações docentes, que desempenharam papel decisivo na legitimação das condutas e posturas que deveriam compor o repertório das representações e das ações docentes diante da sociedade e do Estado.

Estes pontos trabalhados ao longo da tese permitem perceber as mudanças ocorridas ao longo do tempo, assim como, identificar continuidades, traços mantidos até hoje na configuração das funções sociais atribuídas ao professor e a profissão docente.

## **Abstract**

The aim of this work is to study the teacher associations in primary schools of the Imperial Court, considering the association as an important reading key to think about the professionalization of teaching.

The time frame of this study is the second half of the nineteenth century, because during this period, the social relations in society became more complex, as in the reforms of the teaching laws, leading, among other factors, an increasing control of public education. The teachers were at the center of this dispute, not only as enforcers of a policy conceived outside of teaching, but as proponents and doubters. At this point proliferated written claims of teachers and written protests in which they stood in front of a wide range of subjects, complained, opined, asked and proposed, in an organized manner, having meetings and writing.

To think about the organization of teachers, it should be considered this construction as a result of a strained relationship between the representations imposed by those in power to classify and name, and the definition of acceptance or resistance that each community produces of itself. Therefore, to study the teacher associations, I tried to understand the associations within a battleground. Disputes about the contours and boundaries of teaching, between the state and teachers and among teachers themselves, each in its own way, helping to define the teaching activity in the nineteenth century. Disputes that have marked the professionalization of teaching, the reproduction of the letter, the State control, working conditions, different forms of organization, meetings and discussions of educational conferences until the consolidation of teachers associations, which played a decisive role in legitimizing the behaviors and attitudes that should make up the repertoire of representations and actions of teachers in society and the state.

These points worked throughout the thesis allows us to understand the changes over time, as well as identify continuities, traces to this day kept in the configuration of the social functions assigned to the teacher and the teaching profession.

## Résumé

L'objectif de ce travail est d'étudier les associations des enseignants dans les écoles publiques primaires de la "Corte Imperial", en comprenant l'association comme une clé de lecture importante pour penser la professionnalisation de l'enseignement.

Le calendrier de cette étude correspond à la deuxième moitié du XIXe siècle, car pendant cette période, les relations sociales sont devenues plus complexes dans la société, comme dans les réformes des lois d'enseignement, ce qui entraîne, entre autres facteurs, un contrôle croissant de l'enseignement public. Les enseignants se trouvaient au centre de ce conflit, non seulement en tant que responsables de l'application d'une politique conçue en dehors de l'enseignement, mais comme des sceptiques et des promoteurs. En ce moment-là ont proliféré des revendications des enseignants et des écrits de protestation où ils se trouvaient en face d'un large éventail de sujets, ils se plaignaient, donnaient leurs avis, demandaient et proposaient, de façon organisée, en se rassemblant et en écrivant.

Pour penser à l'organisation des professeurs, il est question de considérer cette construction comme résultat d'une relation de force entre les représentations imposées par ceux qui détiennent le pouvoir de classer et de nomer, et la définition de l'acceptation ou la résistance que chaque communauté produit de soi-même. Par conséquent, pour étudier les associations d'enseignants j'ai essayé de comprendre les associations à l'intérieur d'un champ de disputes. Des disputes sur les contours et les limites de l'enseignement, entre l'État et les enseignants et entre les enseignants eux-mêmes, chacun à sa manière, en aidant à définir l'activité d'enseignement au XIXe siècle. Des disputes qui ont marqué la professionnalisation de l'enseignement, la reproduction de l'emploi, le contrôle de l'État, les conditions de travail, les différentes formes d'organisation, les rencontres et discussions des conférences pédagogiques jusqu'à la consolidation des associations d'enseignement, qui ont joué un rôle décisif dans la légitimation des comportements et des attitudes qui devraient constituer le répertoire des représentations et des actions des enseignants en face à la société et à l'État. Ces points travaillés tout au long de la thèse nous permettent d'apercevoir les changements passés au fil du temps, ainsi qu'identifier les continuités, des traces à ce jour conservées dans la configuration des fonctions sociales attribuées aux enseignants et à l'enseignement.

## *Sumário*

Agradecimento.....	V
Resumo.....	IX
Abstract.....	X
Résumé.....	XI
Índice de Imagens.....	XIV
Índice de Tabelas.....	XV
Índice de Quadros.....	XV
<b>I. Introdução.....</b>	<b>1</b>
<i>Os professores</i>	
<b>1- Os professores e a profissionalização do ofício.....</b>	<b>31</b>
1.1 - O ofício de professor na Corte: entre normas e resistências.....	39
1.2- Subordinado ao zelo e à vigilância de uma “constante e severa inspeção”.....	46
1.3 - Reprodução da docência: Os segredos e as artes do ofício.....	52
1.4 - As escolas e a cidade.....	57
1.5 – Os professores e a cidade.....	65
<b>2- Trabalho ímprobo e fatigador.....</b>	<b>72</b>
<i>A emergência do associativismo docente</i>	
<b>3- A Escrita como forma de organização.....</b>	<b>96</b>
3.1 -A imprensa como espaço e forma de organização.....	98

<b>4- Espaços de encontros e disputas: Conferências pedagógicas e os professores.....</b>	<b>114</b>
4.1 - Conferências Pedagógicas no século XIX: A circulação do modelo.....	117
4.2 - Os Professores em Movimento nas Conferências Pedagógicas da Corte.....	128
<b>5- Modelos e formas associativas: A Emergência do associativismo docente na Corte Imperial.....</b>	<b>145</b>
5.1 O Associativismo Docente na Corte Imperial.....	166
<b>Conclusão.....</b>	<b>196</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>200</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>220</b>

Mapas dos professores públicos da corte imperial  
Mapa das professoras públicas da corte imperial  
Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte  
Cartas do professor da Roça  
Regulamentos das Conferências Pedagógicas

## Índice de imagens

<b>Número</b>	<b>Descrição e Fonte</b>	<b>Página</b>
<b>Figura I</b>	Mapa da Corte Imperial (Reprodução a partir do mapa em Santos, 1965)	60
<b>Figura II</b>	Revista Pingos nos ii	77
<b>Figura III</b>	Decreto 1331 A – 1854	83
<b>Figura IV</b>	Colégio de instrução e educação de meninas	87
<b>Figura V</b>	Relação de preços do Colégio Victório	88
<b>Figura VI</b>	Propaganda de cerveja	89
<b>Figura VII</b>	Passagem na Real Companhia Inglesa de Paquetes a Vapor	90
<b>Figura VIII</b>	A instrução Pública	106
<b>Figura IX</b>	A Verdadeira Instrução Pública	107
<b>Figura X</b>	Relatório da Conferência Pedagógica de Aveiro	119
<b>Figura XI</b>	Suplemento da Revista Froebel	121
<b>Figura XII</b>	O Ensino	123
<b>Figura XIII</b>	Jornal La Educacion	126
<b>Figura XIV</b>	Relatório dos trabalhos das Conferências Pedagógicas	131
<b>Figura XV</b>	Associações por Tipo	156
<b>Figura XVI</b>	Percentual de Associações Benéficas	160
<b>Figura XVII</b>	Associação Benéfica dos Professores	162
<b>Figura XVIII</b>	Instituto dos Diretores, subdiretores e professores	173
<b>Figura XIX</b>	Colégio Victorio	174
<b>Figura XX</b>	Colegio do DR. Ascanio	175
<b>Figura XXI</b>	Colégio de S. Francisco	175
<b>Figura XXII</b>	Associação dos Professores do magistério Público particular	177
<b>Figura XXIII</b>	Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte	180
<b>Figura XXIV</b>	Caixa Benéfica da Corporação Docente	182
<b>Figura XXV</b>	Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte (1883)	185
<b>Figura XXVI</b>	Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte	187
<b>Figura XXVII</b>	Abaixo assinado da Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte	189

## Índice das Tabelas

Número da Tabela	Descrição	Página
<b>Tabela I</b>	Associações de Auxílio Mútuo no ANUÁRIO DO BRASIL	6
<b>Tabela II</b>	Trabalhos dos CBHE (2000 – 2008)	14
<b>Tabela III</b>	A Produção em Revistas de História da Educação (SBHE e ASPHE) 1997-2009	18
<b>Tabela IV</b>	Instrução em 1830	61
<b>Tabela V</b>	Instrução em 1854	61
<b>Tabela VI</b>	Instrução na Corte em 1870	64
<b>Tabela VII</b>	Déficit de escolas	64
<b>Tabela VIII</b>	Malha escolar na década de 1890	68
<b>Tabela IX</b>	Freguesias e Escolas no Fim do Século XIX	69
<b>Tabela X</b>	Província de Santa Catarina – 1854 - Ordenado anual dos Professores e professoras das Escolas de Primeiras Letras	85
<b>Tabela XI</b>	<i>A Instrução Pública</i> : artigos sobre as Conferências Pedagógicas e/ou Literárias	139
<b>Tabela XII</b>	Tipos de associações registradas no conselho de estado	159
<b>Tabela XIII</b>	Associações no Almanak Laemmert 1844 e 1889	161

## Índice de Quadros

<b>Quadro I</b>	Associações Docentes	172
-----------------	----------------------	-----

## Índice de Gráficos

Número do gráfico	Descrição	Página
<b>Gráfico I</b>	Associações de auxílio mútuo 1879	153
<b>Gráfico II</b>	Associações de auxílio mútuo 1880 -1889	153
<b>Gráfico III</b>	Associações de auxílio mútuo 1889 - 1899	154
<b>Gráfico IV</b>	Relação de Associados 1879 - 1899	155
<b>Gráfico V</b>	Tipos de associações presentes no Fundo Conselho de Estado, Seção dos Negócios do Império 1860 -1887	158

## INTRODUÇÃO

[...] quaes são os homens que entre nós se occupam do magistério? Ou antes é este entre nós uma profissão? Não! Nenhum homem que dispõem de um certo cabedal de conhecimentos deixa occupaões muitíssimo mais vantajosas para dar-se á uma vida inglória e penosa<sup>1</sup> (p. 30).

Perguntas importantes feitas no século XIX, perguntas que foram publicadas primeiro no jornal *O constitucional* e depois republicadas no formato de um pequeno livro que reunia esta e outras matérias escritas pelo autor, um professor que assinava protegido pelo pseudônimo de professor da roça. Nessas matérias apresentava alguns dos problemas e angústias que viviam os professores públicos primários da Corte Imperial. Muitas dessas fontes me causaram grande impacto, sou pedagogo e escolhi trabalhar com educação. Fui professor das séries iniciais e muitas das queixas e considerações dos professores primários do século XIX me pareceram dolorosamente atuais: “É o magistério uma profissão?”, ou mesmo que homem “que dispõem de um certo cabedal de conhecimentos deixa occupaões muitíssimo mais vantajosas para dar-se á uma vida inglória e penosa” de professor primário? Mas junto com as angústias as fontes me mostravam resistências, lutas, debates tão importantes na época como hoje. Comecei a trabalhar com a temática da profissão docente e organização de professores no curso de mestrado, mas o interesse pelo tema e por essas iniciativas é anterior, também se deve, em parte, ao meu próprio envolvimento com a militância em educação, experiência essa que foi mais um elemento a me motivar a pesquisar e escrever essa história. Essa mesma motivação, que me levou a contar a história dessas iniciativas de organizações de professores, me auxiliou a não idealizar suas causas e lutas. Busquei, sempre que possível, cruzar as informações encontradas, com cuidado para não operar as fontes, quaisquer que fossem as origens, como testemunhos de uma verdade ou retratos fiéis do ocorrido. Trabalhei de acordo com a ideia de Marrou (1974), de que o passado, quando era presente, era como o presente que vivemos neste momento, qualquer coisa de pulverulento, confuso, multiforme e ininteligível: uma rede densa de causas e efeitos, um campo de forças infinitamente complexo, que a consciência do homem, seja ele ator ou testemunha, é necessariamente incapaz de apreender na sua realidade.

---

<sup>1</sup> FRAZÃO, Manuel José Pereira. *Cartas do professor da Roça*. Rio de Janeiro: Typ. Paula Brito, 1864.



Ao estudar as formas de organização dos professores primários no Brasil nos tempos do Império, ingressei em um campo cheio de personagens e disputas.

Para tentar mapear as iniciativas desses professores do século XIX, procurei seguir seus passos utilizando as pistas que foram deixadas em notícias de jornais, cartas enviadas ao Inspetor Geral e a outros professores, e abaixo-assinados que descreviam as dificuldades dos que encaravam a “nobre missão” do magistério ou, como diria o professor da roça”, a uma “vida inglória e penosa”.

É interessante para começar a pensar sobre os professores e a emergência do associativismo docente na Corte Imperial, refletir sobre as condições as quais estavam submetidos os professores públicos primários da Corte no século XIX. Para dar início escolhi um pequeno trecho de um relatório<sup>2</sup> oficial escrito em 1879, de quase 300 páginas, sobre o sistema de ensino primário e a organização pedagógica da Corte e mais três províncias. O autor, João Barbalho Uchoa Cavalcanti,<sup>3</sup> termina a conclusão fazendo referência a um velho problema da Instrução Pública:

E com Altemeyer concluirei por uma observação que merece particularmente as vistas d'aquelles que seriamente tomam a peito o melhoramento da instrucção primaria, dizendo com Channing: **A pequena remuneração concedida hoje aos professores é um dos maiores obstáculos que a causa da educação tem a combatter.** [...] necessarios é pagal-os com liberalidade e lhes dar, alem disso, outras provas da consideração em que devem ser tidos (INSTRUCÇÃO PUBLICA – RELATÓRIO AO PRESIDENTE DE PERNAMBUCO, 1879, p. [293], grifo meu).

Oito anos antes da escrita desse relatório, na Corte, um grupo de professores protesta contra já então velho problema:

Concidadãos, ouvi-nos! temos até aqui soffrido resignados toda a sorte de injustiças. Agora porém, que a taça transbordou com a repulsa que acabamos de soffrer quando pedimos aos poderes do Estado que nos tirassem ao menos da miséria, tomamos a resolução de vir perante vós, que constituís o poder real da nação, articular as nossas queixas e pedir justiça, não por amor de nós, mas por amor de vós! Sim, por amor de vós! Sois vossos filhos os

---

<sup>2</sup> Estudo sobre o Sistema de Ensino Primário e Organização Pedagógica das Escolas da Corte: Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Recife (Typographia Manoel Figueiroa de Faria, 1879).

<sup>3</sup> João Barbalho Uchoa Cavalcanti (Sirinhaém, 13 de junho de 1846 – Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1909) atuou como advogado e político. Diplomado pela Faculdade de Direito do Recife em 1867, teve sua trajetória ligada à Instrução Pública. Em Recife, exerceu as funções de curador-geral dos órfãos e em 1873 foi nomeado diretor-geral da Instrução Pública de Pernambuco, cargo em que permaneceu até a proclamação da República. No período de 1874 a 1875, exerceu o mandato de deputado provincial, conseguindo que se votassem leis de reformas de Instrução Pública. No período republicano foi eleito senador (1892). Em 1897 foi nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal, cargo em que se aposentou em 1906.

prejudicados com a nossa humilhação! Que sentimentos de dignidade lhes podemos inspirar no estado de abatimento em que nos achamos?! (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871).

Nesse cenário, em torno desses e de outros temas, os professores começaram a se mobilizar, a se organizar. O objetivo deste trabalho é estudar o associativismo docente nas escolas públicas primárias da Corte Imperial, entendendo o associativismo como uma chave de leitura importante para se pensar a profissionalização do magistério.

O recorte temporal deste estudo corresponde à segunda metade do século XIX, e a escolha desse marco cronológico decorre do fato que, nesse período na Corte Imperial as relações sociais foram adquirindo uma maior complexidade na sociedade, como nas reformas das leis de ensino, acarretando, entre outros fatores, um controle cada vez maior da instrução pública. A partir da década de 1870, a cidade do Rio de Janeiro sofreu um crescente processo de urbanização. Uma parte dos habitantes da Corte se movimentava com força em torno das ideias que assumiam um novo vigor, como o Abolicionismo e a República. As reformas administrativas e políticas e o voto dos alfabetizados eram algumas das questões que imprimiam o tom dos debates, e nesse cenário a educação ocupava um importante papel, sendo intensamente discutida. Diversos projetos estavam colocados em disputa, representando diferentes concepções relativas ao processo de construção do Estado e da nacionalidade. Os professores encontravam-se no centro dessa disputa, não somente como aplicadores de uma política pensada de fora do magistério, mas como questionadores e propositores. Nesse momento proliferaram reivindicações de professores, escritas de protesto em que os professores se colocam diante de uma vasta gama de assuntos, reclamam, opinam, pedem e propõem, de forma organizada, reunindo-se e escrevendo.

Processava-se, naquele período, uma série de ações que levavam ao reconhecimento dos professores como uma categoria, um grupo profissional, portador de um lugar social específico e importante para constituir a estrutura simbólica da sociedade. A profissionalização do ofício docente traduzia, de maneira distintiva, os sentidos inscritos no trabalho cotidiano do professor de escola primária. As conferências pedagógicas ocorridas na segunda metade do século XIX auxiliaram na criação de um “espírito de pertencimento” e criavam ou reforçavam vínculos de solidariedade que, entrelaçando os docentes como um coletivo profissional, alteravam e fortaleciam sua interlocução com a sociedade e com o Estado Imperial.

Para pensar na organização de professores, na construção coletiva dessa(s) identidade(s), cabe considerar o alerta feito por Chartier (1991, p. 183) sobre a construção das identidades sociais; segundo ele, essa construção é resultado sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição de aceitação ou de resistência que cada comunidade produz de si mesma. Logo, para estudar o associativismo docente, busquei compreender o associativismo no interior de um campo de disputas. Disputas sobre os contornos e os limites do magistério, disputas entre o Estado e os professores e entre os próprios professores, cada um à sua maneira, auxiliando a definir a atividade docente no século XIX. Trabalhar com a construção da identidade social pressupõe pensar a relação da “identidade-eu” com a “identidade-nós” do indivíduo. Identidade que, segundo Elias (1994, p. 9), não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas.

Para perceber essas transformações específicas, ao estudar o associativismo docente, busquei não limitar meus estudos apenas a associações formais, com personalidade Jurídica,<sup>4</sup> optei por trabalhar com um entendimento ampliado do associativismo, compreendendo também os movimentos como diferentes formas de atuação coletiva e organizada de professores. Dentro dessa definição se enquadram os jornais organizados por grupos de professores, os abaixo-assinados, manifestos, assim como agrupamentos de professores que organizados em torno de um tema específico não formalizaram junto ao Estado o registro da organização. Com isso, tento entender como os professores construíram meios de se agregar, de se associar, e como organizados, no século XIX, auxiliaram e disputaram a construção da imagem do magistério, a forma que ela foi pensada e os limites da docência. Busco trabalhar percebendo também as redes de sociabilidade que se formam nesses espaços.

Em seu estudo sobre as transformações dos espaços públicos na Corte Imperial, Morel (2005) demonstrou a importância das formas de sociabilidade formais e informais na constituição do espaço público, o papel das confrarias, das lojas maçônicas, dos grêmios, das academias e sociedades de diversos fins. Espaços que se ocuparam com os debates e circulação de idéias e projetos. Morel também destaca o papel da imprensa na promoção e divulgação das idéias, ampliando os espaços de circulação. Este trabalha também com os

---

<sup>4</sup> Associações formais são consideradas aquelas com estrutura organizacional e identidade própria, com estatutos e com registro e reconhecimento do Estado.

espaços informais como as tabernas, praças, mercados, espaços de reunião variados, que com a voz pública e anônima das ruas integravam as redes de relações sociais.

Ao longo do século XIX, é possível encontrar um grande número de referências a organizações na Corte, da Imperial Sociedade Amantes da Instrução, de 1834, preocupada com a disseminação da instrução, até a Sociedade Carnavalesca União Veneziana, de 1856, e a Caixa Beneficente da Corporação Docente, de 1882. Encontramos uma longa lista. Segundo os estudos de Fonseca (2008), no Almanaque Laemmert existem informações de 640 Associações ao longo do século XIX, sendo 7 ligadas a professores e à instrução.<sup>5</sup> Outra fonte que apresenta o número de associações existentes na Corte é a pesquisa sobre a Assistência pública e privada no RJ, realizada pelo Governo e publicada pela Typografia do Anuário do Brasil, em 1922<sup>6</sup>. Nesta constatamos que existiam na Corte, segundo a pesquisa, até 1879, cinquenta e seis associações de auxílio mútuo, que contavam com 138.174 associados. No período que vai de 1880 a 1889, o número de sócios cai para 46.840. Nessa década de 1880, a pesquisa registra a categoria de operários do Estado e funcionários públicos que não aparecia no período anterior, representando 24,5% do total de associados e 14,6% das associações. No último período coberto pela pesquisa, que vai de 1890 até 1899, registra-se um pequeno crescimento no número de associações, que sobe para 45, mas o número de associados cai pela terceira vez seguida, indo para 25.127. Nesse último período as associações que representam os operários do Estado e funcionários públicos, ao contrário da tendência geral, aumentaram quase 10% em relação à pesquisa anterior, representando 24,5% das associações existentes no período, apesar da porcentagem do número de associados diminuir quase 2%, sendo de 22,3% (TAB. 1).

Ainda que seja necessário tomar alguns cuidados ao se trabalhar com estatísticas ,especialmente as desenvolvidas noutro momento histórico, esse levantamento oferece alguns indícios interessantes para a pesquisa sobre associativismo docente. Primeiro, indica o grande número de associações existentes, assim como de associados. Em segundo lugar, indica a crescente participação de funcionários do Estado. Terceiro, demonstra, em números gerais, a diminuição expressiva do número de associados (de 138 mil para 25 mil), entre 1879 e 1889. Esses números, como já assinalado, cobrem um tipo de associação: as de auxílio mútuo, cabendo assinalar que essas associações, ao longo dos anos cobertos pela pesquisa, perdem

---

<sup>5</sup> As associações serão tratadas em detalhes ao longo da tese.

<sup>6</sup> Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro, História e Estatística. Rio de Janeiro: Typografia do Anuário do Brasil, 1922.

espaço para outros modelos associativos, que vão além de socorro aos associados. Os grêmios e as associações de caráter mais profissional passaram a representar a categoria em diversos espaços de atuação: formação intelectual, espaços recreativos, e atuação nos interesses próprios da profissão, acompanhando os progressos do ofício, as questões legais e salariais, dentre outros.

É importante ter em mente que o modelo associativo deve ser entendido como uma estratégia adotada. Os diferentes nomes das associações representam modelos, momentos e concepções distintas de atuação e organização, cujas formas de ordenamento devem ser compreendidas no interior de relações históricas

Morel (2005) mostrou que, embora necessária, a tentativa de realizar uma tipologia dessas associações se depara com uma série de dificuldades, dentre as quais: a heterogeneidade das formas de sociabilidade, a instabilidade e a curta duração da maioria das associações, a falta de fontes preservadas e a variação de ações e objetivos, já que muitas associações atuavam em diferentes frentes, cumprindo simultaneamente funções assistenciais, corporativistas e científicas.

**TABELA I**

**Associações de Auxílio Mútuo por Natureza, data de fundação e número de associados<sup>7</sup>**

NATUREZA	DATA DE FUNDAÇÃO		
	Até 1879	1880 – 1889	1890 – 1899
	1: nº de Associações.      2: nº de associados. (%) <sup>8</sup>		
	1 – 2	1 – 2	1 – 2
RELIGIOSA	6,4 – 53,0	12, 2 – 6,3	13,3 – 19,8
DE ESTRANGEIROS	17,6 – 36,0	14,6 – 6,9	2,2 – 3,3
DE ESTADOS	1,8 – 0,4	4,9 – 1,2	8,9 – 3,9
DE OPERÁRIOS	14,3 – 1,7	9,8 – 7,9	15,6 – 16,1

<sup>7</sup> Foram Incluídas apenas as associações de auxílio mútuo. As associações de beneficência (assistência aos pobres e a não sócios) não foram contabilizadas. Na Tabela I não estão registradas as associações profissionais e as beneficentes.

<sup>8</sup> A primeira coluna refere-se ao número de associações; a segunda, ao número de associados.

DE OPERÁRIOS DO ESTADO E FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS	-----	<b>14,6 – 24,5</b>	<b>24,5 – 22,3</b>
EMPREGADOS DO COMÉRCIO		2,4 – 29,4	
EMPREGADORES	1,8 – 0,6	2,4 – 2,6	2,2 – 2,5
OUTRAS	17,9 – 8,3	39,0 – 21,2	33,3 – 32,0
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>NÚMEROS ABSOLUTOS</b>	<b>56 – 138.174</b>	<b>41 – 46.840</b>	<b>45 – 25.127</b>

Fonte: ASSISTÊNCIA PÚBLICA E PRIVADA NO RIO DE JANEIRO, HISTÓRIA E ESTATÍSTICA, RIO DE JANEIRO, TYPOGRAFIA DO “ANUÁRIO DO BRASIL”, 1922.

De acordo com sua natureza, as associações de auxílio mútuo encontram-se divididas em associações de origem religiosa.<sup>9</sup> Essas associações, apesar de trazerem o nome “beneficência”, têm por princípio o auxílio aos respectivos compatriotas e suas famílias, residentes no Brasil. Outro tipo de associação listada é a de operários do Estado e funcionários públicos.<sup>10</sup>

Antes ainda do século XIX, existem registros da prática de organizar e participar de grupos na Corte Imperial. A população letrada se reunia em clubes e sociedades dos mais diferentes fins, como também posteriormente em associações profissionais, artísticas e literárias. No século XVIII, posso citar ao menos registros de duas sociedades científicas: a Academia Científica do Rio de Janeiro (1771-1772) e a Sociedade Literária do Rio de Janeiro (1786-1790).<sup>11</sup> No geral, essas agremiações tiveram curta duração, mas seu surgimento

<sup>9</sup> Como exemplo, dentre outros, posso citar a Sociedade dos Seculares Empregados de Igreja e das mais diversas Ordens; de estrangeiros, como a Sociedade Germânia, Sociedade Portuguesa de Beneficência, Sociedade Alemã de Beneficência, Sociedade Americana de Beneficência, Sociedade Belga de Beneficência, Sociedade Italiana de Beneficência, British Benevolent Fund (Sociedade Inglesa de Beneficência), Sociedade Philantropica Suissa, Sociedade Italiana de Socorro Mútuo, Caixa de Socorro de D. Pedro V, Sociedade Franceza de Socorros Mútuos.

<sup>10</sup> Como, por exemplos, a Caixa Municipal de Beneficência do Município da Corte, Imperial Sociedade de Beneficência Protectora dos Guardas Nacionaes da Corte e Província do Rio de Janeiro.

<sup>11</sup> Gondra (2005) estudou a constituição do campo médico por intermédio, dentre outras fontes, das Sociedades Médicas.

demonstra tentativas de organização e de delimitação de campos de saber, buscando instaurar certa autoridade nas respectivas áreas de atuação.

As primeiras associações profissionais que reuniam trabalhadores não especializados começaram a surgir nos grandes centros, principalmente na Província do Rio de Janeiro e na Corte, quando a escravidão ainda era a forma de trabalho predominante. Dentre essas associações, posso citar a Sociedade Beneficente dos Cocheiros, que se organizou em 1856, e a Associação Protetora dos Caixeiros, também fundada na década de 1850. Essas associações foram formadas dentro do modelo de auxílio mútuo, muito difundido na época, com o objetivo expresso de fornecer aos seus membros pequenas importâncias em caso de doença, desemprego ou invalidez, custeando enterros e garantindo às viúvas uma diminuta pensão.

Muitas dessas associações ultrapassaram os limites de uma associação de auxílio e se envolveram em disputas profissionais semelhantes às que ficariam no século XX conhecidas como modelo sindical, como no caso dos tipógrafos da Corte Imperial.<sup>12</sup> Contudo, antes da greve dos tipógrafos, há notícias de outro movimento que ameaçou deixar a Corte às escuras:

[...] trata-se do movimento dos acendedores de luz. Esses homens ameaçaram a cidade, de deixá-la às trevas, caso não fossem satisfeitas as exigências que faziam. Sabe-se que interveio a policia, e a ameaça dos acendedores de luz foi afastada (QUEIROZ, 1946 *apud* LINHARES, 1977).

Outro exemplo foi a Associação de Beneficência dos Guardas Nacionais,<sup>13</sup> assim como as associações de estrangeiros, apesar do nome “beneficência”, procurava atuar no socorro aos associados “quando enfermos, e socorrer as suas famílias quando elles faleção”(Almanak Lammer, 1870, p. 146).

Outro modelo de sociedade é A Sociedade Farmacêutica Brasileira, fundada em 1851. Esta difere das organizações tratadas até aqui, já que seu objetivo principal é “o melhoramento, reforma e progresso da pharmacia no Brasil” (Almanak Lammer, 1851,

---

<sup>12</sup> Movimento que desencadeou a primeira greve que se tem registro na história, quando os tipógrafos dos três principais jornais da Corte, *O Jornal do Commercio*, *Diário do Rio de Janeiro* e *Correio Mercantil* cruzaram os braços, em 8 de janeiro de 1858, depois de terem o pedido de aumento negado pelas direções dos jornais (VITORINO, C. F.; ARTUR, J. R. *Sobre o movimento dos tipógrafos*, 2004).

<sup>13</sup> Uma questão que merece destaque é a composição da diretoria, presidida por um Alferes, tendo como segundo secretario um 1º Sargento, e como tesoureiro, um tenente. Isso demonstra que essa organização, assim como as demais associações, tinha uma lógica própria de estruturação e funcionamento e era regida por hierarquia própria, não reproduzindo no seu interior as hierarquias das patentes. Esse ponto merece destaque, pois isso constituiu um sério problema na organização de associações militares ao longo da história brasileira.

p.359), e não o auxílio ao sócio, dentre as atividades dessa Sociedade estava a publicação de um periódico mensal.

Essas associações promoveram aproximações entre pessoas que partilhavam ideias e interesses comuns, que também promoveram a fundação de grêmios e clubes, como os clubes e grêmios republicanos e abolicionistas, que contavam com a presença de profissionais de diversas áreas, inclusive de professores. Entre a multiplicidade de formas possíveis de organização, o modelo escolhido fornece indícios da postura e da linha de atuação de cada grupo.

Nesse cenário em que se transformava o espaço público, centro meus estudos na segunda metade do século XIX, buscando entender as estratégias e formas de organização dos professores primários, as condições de trabalho a que estavam submetidos e tentando observar, de acordo com as fontes, as experiências de organização docente em outras províncias e cidades do Império brasileiro.

Ao estudar esse tema, foi possível perceber uma intensa disputa pela imagem do professor, suas atribuições, condutas, posturas, a construção de um sistema de valores e de representações sobre a profissão docente. Foi possível perceber, também, que as representações sobre os docentes, construídas por grupos de professores e pelo Estado, e disseminadas como um modelo que entre outros fatores associava o magistério ao sacerdócio, gerou e legitimou práticas e discursos, como a conduta moral dos professores, o desapego a questões financeiras e a ideia de missão e vocação. Procurei, então, examinar o papel dos professores, não do ponto de vista do Estado, da legislação ou das instituições, mas sim das perspectivas dos próprios docentes, das suas lutas, da sua imprensa, das suas cartas, como se viam e como se apresentavam. Cabe o alerta de que essa posição dos professores não deve ser vista como uma construção isolada ou única, já que ela se dá em relação com outras construções sobre o mesmo tema, e em um campo plural, de disputas com as posições do Estado, da legislação e das instituições.

Ao privilegiar para análise a perspectiva dos professores, não estou desconsiderando os outros locais, mas sim buscando entender as práticas e as resistências dos professores como sujeitos ativos, ainda que constrangidos por uma série de relações, e não como meros reprodutores ou sujeitos passivos. Vou entendendo, assim, os reflexos do poder que não se encontravam em um único ponto, mas sim disseminados em diferentes feixes, em relações que se estabeleciam entre os envolvidos, procurando, dessa forma, percorrer a distância entre os discursos, a letra da lei e a atuação dos professores.



Durante o estudo do processo de legitimação e institucionalização da profissão docente e de suas organizações a partir do século XIX (LEMOS, 2006), localizei fontes primárias que tomei como ponto de partida para a dissertação, e que são retomadas agora nesse momento, tais como: abaixo-assinados, manifestos de professores, atas e estatutos, isto é, algumas marcas desse movimento. São registros que auxiliam a pensar o processo de constituição da profissão docente no Brasil do século XIX por novos ângulos, tendo como atores principais os próprios professores e suas questões cotidianas. Com base nessas fontes, é possível observar que os docentes se organizaram em diferentes tipos e modelos de associações, apontando para uma pluralidade das mesmas. Nesse processo, também se observa que tanto os modelos como os posicionamentos das organizações docentes entraram em discussão e disputa, como também suas formas de reivindicação, suas estratégias e práticas de atuação.

Essas associações desempenharam papel decisivo na legitimação das condutas e posturas que deveriam compor o repertório das representações e das ações docentes diante da sociedade e do Estado. Para Rogério Fernandes (1989), o associativismo docente é considerado um dos pontos fundamentais para o processo de profissionalização dos professores, pois ele permitiu a identificação de interesses e de necessidades que só em conjunto poderiam ser satisfeitas, seria dessa forma um elemento essencial da afirmação de uma modernidade educativa. Pintassilgo (2003) também partilha da tese de que a criação das associações de professores se constitui historicamente em um dos passos mais importantes no sentido da profissionalização da atividade docente, momento de criação também de valores que seriam entendidos como próprios da profissão.

Não busco estudar a suposta origem do movimento associativo, a essência exata do momento primeiro, e sim entender a estruturação do campo docente pelas extremidades. Tenho como objetivo trabalhar a gênese do movimento associativista docente em relação a movimentos semelhantes que se desenvolviam naquele período, analisando as disputas como parte integrante e indissociável do extenso e intenso processo de constituição das organizações de professores, percebendo também sua importância na edificação de identidades docentes. Trabalho com as identidades como sendo históricas, fluidas, móveis, construídas nas lutas que auxiliaram a moldar a profissão do professor.

Este é um dos maiores desafios: estudar o campo em movimento, não partindo de um quadro fixo, de associações consolidadas, mas investigando a constituição dessas associações e suas relações.

Pensar a educação no século XIX, a escola e os professores é pensar nas escolhas e rumos tomados, é pensar também nas alternativas, não no que se tornou, mas como se tornou, dentro de um quadro de possibilidades e disputas. No caso das organizações docentes, é possível pensar nos espaços e nas relações que instituíram, nos laços e disputas entre os diferentes grupos dos professores, tentando entender também como se deu essa relação no campo internacional, que questões aproximavam esses grupos geograficamente distantes e de realidades distintas no século XIX. Nessa linha, proponho o exame das relações dos movimentos docentes, os quais tiveram um importante papel na construção das representações sobre o magistério, no confronto com o discurso oficial e nas reações organizadas a esses discursos.

Para estudar as organizações docentes do século XIX, é importante ressaltar as dificuldades que se colocam, não só no trato e localização das fontes, como também a pequena produção de estudos historiográficos relativos à educação no Império, uma vez que grande parte das pesquisas sobre esse tema está voltada para o período republicano. O Império brasileiro, até poucos anos atrás, estava envolvido em um conjunto de interrogações e silêncios no âmbito da historiografia da educação. Recentemente, esse quadro vem sendo modificado por uma maior produção voltada para esse período histórico. Essas pesquisas demonstram que, ao contrário do que se supunha, havia um intenso debate sobre a questão educacional no Império.

No caso dos estudos historiográficos relativos à organização de professores no Império, as dificuldades se multiplicam. Os trabalhos sobre o associativismo docente concentram-se em maior número no período republicano, com ênfase para as políticas educacionais, modelos, práticas pedagógicas e cultura escolar, como se pode perceber nos estudos de Andrade (2001), Vicentini (2002) e Catani (2003). O trabalho de Tereza Andrade intitulado *A união dos professores do Rio de Janeiro: um capítulo da história da organização docente (1948-1979)* trata do processo de sindicalização e das tentativas de unificação das organizações representativas dos professores naquele período, tendo como objeto central a união dos professores públicos do Rio de Janeiro. Em uma linha próxima, o trabalho de Paula Vicentini *Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-1963)* desenvolve com a representação dos professores e seus movimentos no Estado de São Paulo. Em *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*, Denice Bárbara Catani estuda a Associação Beneficente do Professorado Público nas duas primeiras décadas

do século XX, e o periódico educacional dessa entidade, articulando a imprensa educacional com os estudos sócio-históricos da profissão docente.

Em 2009, Paula Vicentini e Rosario Genta Lugli, publicam pela editora Cortez *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. Nesse livro as autoras incluem o associativismo docente como parte da história da profissão docente, dedicando dois dos cinco capítulos para discutir as condições de trabalho e o movimento docente no século XX e um pouco do século XIX.<sup>14</sup>

Além dessa publicação de Vicentini e Lugli, consegui localizar trabalhos que aproximam do tema e que nos possibilitam encontrar informações sobre a existência dessas organizações. Nesse sentido, temos as pesquisas realizadas por Martinez (1997), Schueler (2002) e Villela (2000, 2001, 2002), que trazem indícios do surgimento de organizações de professores públicos primários em escolas da Corte. Tais organizações tiveram na imprensa docente um importante veículo agregador e divulgador de ideias, imprensa essa que também nos indica que havia um intenso debate dos professores sobre as questões educacionais no Império.

Para além do campo da história da educação, pude encontrar estudos que me auxiliam a pensar o associativismo docente, principalmente os trabalhos ligados à história social.<sup>15</sup> Vale destacar os estudos de Ronaldo P. de Jesus (2007, 2009), tanto pela riqueza e abrangência das fontes como pela qualidade da análise das sociedades e associações no século XIX, que escrevendo uma “*history from below*”, buscou a vida e as pessoas comuns na cidade do Rio de Janeiro do século XIX. Outra obra que é referência nos estudos sobre associativismo é o volume 6 do *Caderno AEL* (1999), que tem como tema as sociedades operárias e o mutualismo, entendendo o mutualismo como mecanismo formador de identidade e como uma estratégia de solidariedade e assistência entre os trabalhadores. Outro trabalho que serve de referência para o tema é o livro *Culturas de Classe*, organizado por Claudio Batalha, Fernando Teixeira da Silva e Alexandre Fortes,<sup>16</sup> que dão densidade ao conceito da

---

<sup>14</sup> Outro trabalho sobre associativismo realizado por Vicentini e Lugli, e que aborda o ensino secundário no século XX foi *O Magistério Secundário como Profissão: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos 1940 e 1960* (REVISTA DA FAEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, Salvador, v. 14, n. 24, jul./dez. 2005).

<sup>15</sup> Segundo Barros (2004), a história social é a dimensão historiográfica mais sujeita a oscilações de significado. Mas podemos identificar objetos de interesse evidentes, como os modos e mecanismos de organização social, as classes sociais e outros tipos de agrupamentos, as relações sociais (entre esses grupos e dos indivíduos no seu interior), e os processos de transformação da sociedade.

<sup>16</sup> BATALHA, Claudio H. M.; SILVA, Fernando T.; FORTES, Alexandre. *Culturas de Classe*. Campinas: Unicamp, 2004.

cultura como negociação contínua sobre os processos de dominação, lutas e resistências dos trabalhadores no estabelecimento de novas formas de atuação e organização.

São também importantes para pensar o tema os estudos de Sidney Chalhoub,<sup>17</sup> Marco Morel,<sup>18</sup> Angela Alonso,<sup>19</sup> Vitor da Fonseca,<sup>20</sup> Marcelo Badaró de Mattos.<sup>21</sup> Através desses trabalhos, pude me familiarizar mais com os debates sobre a história social do trabalho, suas experiências organizativas e os cenários de sociabilidades, identidades e de lazer, com diferentes abordagens e referenciais. Cabe destacar que esses estudos demonstram uma mudança na perspectiva de análise do tema, saindo de uma certa leitura marxista carregada de determinismos econômicos e estruturalistas até então predominantes na abordagem dessa temática, centrada nas manifestações como as greves, sindicatos, correntes ideológicas e partidos para aprender outras formas de manifestações; muitos desses trabalhos, ainda operando dentro do referencial marxista, operam um deslocamento no entendimento do trabalhador como produto das relações econômicas para o de sujeito das mesmas. Essa nova abordagem está referenciada nos estudos de E. P. Thompson (1987).

Nos últimos anos a temática do associativismo tem sido alvo de mais estudos, mas, apesar dessas indicações, é possível perceber um reduzido número de trabalhos voltados para a organização de professores dentro do campo da história da educação, por exemplo, ao se realizar uma pesquisa nos principais espaços de divulgação na área, como os Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), que foram promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE),<sup>22</sup> e nas revistas especializadas em história da educação.

Os Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE) ocorreram em 2000, 2002, 2004, 2006 e 2008. Entendo tais congressos como espaços privilegiados de interlocução e divulgação de resultados dos estudos de pesquisadores brasileiros e com participação de

---

<sup>17</sup> CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*. São Paulo: Companhia das letras, 2003. CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

<sup>18</sup> MOREL, Marco. *As transformações do espaço público: Imprensa, Atores Políticos e Sociabilidades na Cidade Imperial. (1820-1840)*. São Paulo: Hucitec, 2003.

<sup>19</sup> ALONSO, Angela. *Idéias em movimento: A geração de 1870 e a crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

<sup>20</sup> FONSECA, Vitor. *No Gozo dos direitos civis: Associativismo no Rio de Janeiro (1903-1916)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; Niterói: Muiriquitã, 2008.

<sup>21</sup> MATTOS, Marcelo. *Escravidados e livres: Experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bomtexto, 2008.

<sup>22</sup> A Sociedade Brasileira de História da Educação é uma entidade sem fins lucrativos que foi criada em 28 de setembro de 1999, durante a 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, e que tem como objetivo congregar profissionais brasileiros que realizam atividades de pesquisa e/ou docência em História da Educação e estimular estudos interdisciplinares, promovendo intercâmbios com congêneres nacionais e internacionais e especialistas de áreas afins.

pesquisadores estrangeiros. Para realizar o levantamento, foi necessário operar com uma escolha das ferramentas de trabalho, pois, ainda que os estudos tenham sido distribuídos em eixos temáticos, essa divisão deve ser relativizada, posto que, além dos eixos variarem de um congresso para outro, as fronteiras dos temas e eixos são tênues, podendo um trabalho ser classificado em mais de um eixo.

Ao inventariar os Anais dos CBHE, obtive os seguintes dados:

**TABELA II**  
**Trabalhos dos CBHE**

CONGRESSOS /ANO	TOTAL DE TRABALHOS
I CBHE / 2000	231
II CBHE / 2002	428
III CBHE / 2004	418
IV CBHE / 2006	457
V CBHE / 2008	783

Fonte: ANAIS DO CBHE, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008.

O I CBHE, realizado em 2000 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), teve como tema central “Educação no Brasil: História e Historiografia” e contou com 231 trabalhos aprovados, divididos em 8 eixos. Busquei os que, de alguma forma, aproximavam-se do meu objeto de estudo. Dessa forma, após a leitura dos resumos, selecionei os trabalhos dos seguintes eixos: “Imprensa Pedagógica”, com 9 trabalhos; “Instituições Educacionais”, com 41 trabalhos; “Pensamento Educacional”, com 40 trabalhos; “Profissão Docente”, com 22 trabalhos.<sup>23</sup>

O II CBHE, realizado em Natal (RN), em 2002, intitulou-se “História e Memória da Educação Brasileira” e teve 428 trabalhos, divididos em 7 eixos, a saber: “História Comparada da Educação”, com 12 trabalhos; “História de Culturas Escolares e Profissão Docente no Brasil”, com 112 trabalhos; “História dos Movimentos Sociais na Educação Brasileira”, com 18 trabalhos; “Intelectuais e Memória da Educação no Brasil”, com 93 trabalhos; “Relações de Gênero e Educação no Brasil”, com 51 trabalhos; “Processos

<sup>23</sup> Os outros eixos foram: “Gênero e Etnia”; “Fontes, Categorias e Métodos”, “Processos e Práticas Educativas” e “Pensamento Educacional”.

Educativos e Instâncias de Sociabilidade”, com 94 trabalhos; “Estado-Nação e Etnia na História da Educação”, com 49 trabalhos.

O III CBHE, realizado em Curitiba na PUC-PR, em 2004, apresentou a temática “A Educação e seus Sujeitos na História” e teve 418 trabalhos aprovados para apresentação, divididos em 8 eixos: “Arquivos, Fontes e Historiografia”; “Estudos Comparados”; “Políticas Educacionais e Modelos Pedagógicos”; “Cultura Escolar e Práticas Educacionais”; “Profissão Docente”; “Gênero, Etnia e Educação Escolar”; “Movimentos Sociais e Democratização do Conhecimento”; “Ensino da História da Educação”.

O IV CBHE, realizado em Goiânia na UCG-GO, em 2006, teve o tema “A Educação Escolar em Perspectiva Histórica” e contou com 457 trabalhos, que foram divididos em 8 eixos: “Políticas Educacionais e Movimentos Sociais”; “História da Profissão Docente e das Instituições Escolares”, “Cultura Escolar e Práticas Escolares”; “Gênero, Etnia na História da Educação Brasileira”; “Historiografia da Educação Brasileira e História Comparada”; “Intelectuais, Pensamento Social e Educação”; “Arquivos, Centros de Documentação, Museus e Educação”; “Ensino da História da Educação”.

O último analisado foi o V CBHE, realizado em Aracaju, na Universidade Tiradentes-SE, em 2008, e teve o tema “O Ensino e a Pesquisa em História da Educação”. Segundo o texto de apresentação dos anais do congresso, assinado por Jorge Carvalho do Nascimento, a comissão organizadora recebeu 1293 resumos, tendo sido aprovados 932. Mas ainda na mesma apresentação, ao dividir os trabalhos por eixos temáticos, a soma dos trabalhos foi de 783 e não 932. Devido a essa diferença nos números, fui a cada um dos 8 eixos temáticos e contei o número de trabalhos de cada eixo: “História da Profissão Docente e das Instituições Escolares Formadoras”, com 127 trabalhos; “Ensino da História da Educação”, com 20 trabalhos; “Fontes e Métodos em História da Educação”, com 95 trabalhos; “Cultura e Práticas Escolares e Educativas”, com 184 trabalhos; “Currículo, Disciplinas e Instituições Escolares”, com 88 trabalhos; “Historiografia da Educação Brasileira e História Comparada”, com 35 trabalhos; “Movimentos Sociais, Geração, Gênero, Etnia na História da Educação”, com 64 trabalhos; e, por fim, “Políticas Educacionais, Intelectuais da Educação e Pensamentos Pedagógicos”, com 170 trabalhos. Totalizando 783 trabalhos.

Por meio desse levantamento, foi possível ter uma ideia aproximada dos trabalhos relativos à organização docente, estando a maioria deles voltados para o século XX. No conjunto dos resumos de trabalhos é visível a leitura de inspiração marxista no que concerne

às tendências temáticas, teóricas e metodológicas. No caso de estudos sobre a organização docente, essa inspiração marxista circula em torno dos debates sobre movimentos grevistas e sobre a “proletarização” do professorado – como no trabalho do Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá, intitulado *Profissão docente: do servidor público ao proletário* (I CBHE, 2000, p. 370) e no de Amarílio Junior, intitulado *A ditadura militar e a proletarização dos professores* (III CBHE, 2004, p. 341) – e sobre a fundação de sindicatos e sindicalização, como nos trabalhos de Ana Gomes, *O sindicalismo docente nas décadas de 80 e 90: novas e renovadas formas de participação política* (II CBHE, 2002, p. 25), e de Regina Aparecida Simão, *Associação de Professores Primários Mato-Grossense: o despertar de uma classe profissional* (III CBHE, 2004, p. 341). Já com outra perspectiva, temos *O trabalho docente como organização profissional em Minas Gerais: identidade e socialização (1889-1980)* (V CBHE, 2008, CD-ROM) do Prof. Dr. Mauro Passos, que aborda a formação docente no contexto das relações sociais e no seu processo de profissionalização, valorizando a atuação dos professores como sujeitos ativos que debatiam sua própria situação, seu lugar social, condições de trabalho, remuneração e planos de carreira. Dessa forma, Passos analisa as associações profissionais, sobretudo na segunda metade do século XX, contribuindo para os estudos sobre associativismo ao não dissociar o trabalho docente da organização docente, demonstrando que se constituem num mesmo processo.

Ainda discutindo a atuação dos sindicatos, localizei o trabalho das professoras Libânia Nacif Xavier, Bluma Salomão e Veraci Alimandro intitulado *Os impressos como elo de ligação entre o sindicato e as escolas* (V CBHE, 2008, CD-ROM), que aborda o papel dos impressos produzidos pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), durante a década de 1990. Também analisando o papel dos impressos e relacionando com a profissionalização docente, localizei o trabalho de Monica Luise Santos e Maria das Graças de Loiola Madeira com o título *A profissionalização de docentes alagoanos em fontes periódicas (1858-1890)* (V CBHE, 2008, CD-ROM). Trabalhando sobre o século XIX, a pesquisa busca mapear fontes jornalísticas relativas à profissionalização e à organização de docentes alagoanos (1850-1950)<sup>24</sup>. Nesse trabalho, Santos e Madeira apontam para a importância da imprensa na profissionalização dos docentes, e ainda como veículo de denúncia sobre as condições de trabalho e de cobrança de pagamento de salários. *Profissão docente e organização das relações trabalhistas no Brasil 1930-1945* (V CBHE, 2008, CD-

---

<sup>24</sup> Apesar de o título apresentar um período (1858-1890), no trabalho as autoras trabalham com fontes compreendidas entre os anos de 1850-1950.

ROM), de Amália Dias, analisa a inserção do magistério particular do ensino secundário na categoria de “trabalhador”, no contexto de reestruturação das relações trabalhistas e das funções atribuídas ao ensino secundário no país nas décadas de 1930 e 1940, o que para a autora implicou mudanças importantes no estatuto profissional da categoria.

Já acerca da profissionalização por meio da formação de professores, foi possível encontrar o trabalho de Cecília Nascimento, intitulado *Do mestre à professora: estratégia de apropriação dos saberes e das práticas docentes em seus processos de profissionalização (1876-1906)* (II CBHE, 2002, p. 64). E também *A escola primária na província do Ceará e formação docente* (V CBHE, 2008, CD-ROM), de autoria de Adriana Madja dos Santos Feitosa, Sofia Lerche Vieira. Cabe destacar que ambos os estudos trabalham sobre o século XIX e abordam a formação docente e a profissionalização, privilegiando os espaços de formação.

Pude localizar, nas pesquisas nos anais dos CBHE, trabalhos sobre manifestos, mas busquei apenas os organizados por professores, não relacionando no levantamento os trabalhos relativos ao *Manifesto dos pioneiros da educação nova* ou ao *Manifesto mais uma vez convocados*. Assim, encontrei o trabalho de Claudia Santos Arruda, *Manifesto de professoras municipais: O caso do jardim de infância Campo Salles (Rio de Janeiro, 1909-1911)*, que informa sobre um protesto de professoras, a partir de um abaixo-assinado com 170 assinaturas, contra o ato do prefeito que nomeou, segundo as professoras normalistas, “pessoa estranha ao magistério” para a direção do jardim de infância. Ao analisar esse protesto, Arruda percebe sinal da especialização do campo e de força das professoras, que conseguiram, após a mobilização, que a nomeação do prefeito fosse anulada e que fosse escolhida para o cargo uma normalista.

Apesar do ainda pequeno número de trabalhos sobre a temática da organização de professores, é possível perceber um aumento no número de pesquisas com diferentes abordagens, objetos e recortes. Entretanto, se podemos perceber essa tendência nos CBHE, diferente percepção temos ao voltarmos o olhar para as revistas especializadas da área.

Considero as revistas especializadas também como importante espaço de divulgação de trabalhos. Dessa forma, optei por fazer levantamento em duas dessas revistas: *Revista Brasileira de História da Educação*, organizada e publicada pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), a partir de 2001, e *Revista de História da Educação*, organizada e publicada pela Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores de História da Educação (ASPHE), a partir de 1997. A escolha por essas revistas se deu pela ampla



circulação destas, pelo fato de ambas estarem em circulação com periodicidade regular e por serem, em 2008, ocasião da última avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), classificadas com conceitos qualis “A2” e “B1”, respectivamente. O que de alguma forma demonstra a qualidade dos debates por elas promovidos.

**TABELA III**  
**A Produção em Revistas de História da Educação**

<b>Revista</b>	<b>Nº de revistas pesquisadas</b>	<b>Nº total de artigos publicados</b>	<b>Tempo de circulação da revista</b>	<b>Artigos sobre a profissionalização e/ou organização docente</b>
<b>SBHE</b>	19	136	8 anos	9
<b>ASPHE</b>	26	217	12 anos	0

Fonte: SBHE; ASPHE, 1997-2009.

A publicação da ASPHE, a exemplo da própria Associação, é anterior à publicação da SBHE. Na publicação da ASPHE, fiz um levantamento com base em todos os números, desde o primeiro, em abril de 1997, que conta com 7 artigos, até o 26º número, de setembro a dezembro de 2008, que conta com 9 artigos, num total de 26 revistas e 217 artigos publicados, de autores brasileiros e estrangeiros. Dentre os números pesquisados, não localizei nenhum artigo que tratasse das organizações docentes ou da profissionalização docente. Para esse levantamento, realizei a leitura dos resumos elaborados pelos autores dos respectivos artigos e pelas palavras-chave do texto. Utilizei o mesmo procedimento nas duas revistas.

No que diz respeito à publicação da SBHE, pesquisei desde o primeiro número, referente ao período de janeiro a junho de 2001, com 8 artigos, até a 19ª edição, de janeiro a abril de 2009, que contou com 7 artigos. Nesses 9 anos de circulação, a revista teve 136 artigos publicados, de autores brasileiros e estrangeiros, tendo ao longo do período de publicação 4 artigos que abordam o tema da profissionalização docente e um dossiê publicado no número 15 com a temática “História da profissão docente no Brasil e em Portugal”, que conta com 5 artigos. A primeira publicação referente ao processo de profissionalização docente na RBHE é de autoria de Maria Cristina Gouveia (2001), foi publicado no segundo

número da *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE) e chama-se “Mestre: profissão professor (a) – processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial”. O texto trata do processo de formação, seleção e contratação dos professores públicos na Província de Minas Gerais, entre os anos de 1830 e 1880. No texto, destacam-se três momentos importantes nesse processo, com a intenção de compreender a institucionalização da educação escolar no século XIX. Não era objeto desse trabalho o que interessa particularmente à minha pesquisa: o associativismo docente. Assim como Fernandes (1989) e Pintassilgo (2003), entendo que a organização dos professores permitiu a identificação de interesses e de necessidades que só em conjunto poderiam ser satisfeitos.

No número 9, encontrei 2 artigos que abordam o associativismo docente, o primeiro de Alessandra Frota Martinez de Schueler, intitulado “Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manoel José Pereira Frazão na Corte Imperial (1870-1880)” e o segundo, de Rosario S. Genta Lugli, “As representações dos professores primários: estratégia política e habitus professoral”. O texto de Schueler trabalha a experiência profissional e as práticas pedagógicas do professor Frazão, no século XIX na Corte Imperial. O texto, apesar de estar mais voltado para o sistema disciplinar de moral e cívica proposto e utilizado pelo professor Manoel Frazão, marca também a atuação política desse professor, que na década de 1870 teve uma atuação destacada entre os professores públicos primários por suas iniciativas em defesa dos interesses profissionais da docência, atuando por meio de escritos na imprensa, proferindo palestras e participando nas conferências pedagógicas. Frazão participou ainda de diversas tentativas de organizar a classe em uma associação profissional.<sup>25</sup>

O texto de Lugli também aborda as associações docentes, tendo como recorte temporal o século XX, busca analisar as estratégias utilizadas por professores primários para eleger representantes e o confronto com a recusada “vinculação política” das associações docentes. Para tanto, Lugli analisa a experiência de três associações de professores primários: o Centro do Professorado Paulista de São Paulo, a Sociedade Unificadora dos Professores Primários da Bahia e o Centro do Professorado Primário de Pernambuco.

No número 14 da RBHE, foi publicado o texto de autoria de Sarah Jane Alves Durães, intitulado “Acerca do valor de ser professor (a) remuneração do trabalho docente em

---

<sup>25</sup> Na minha dissertação (LEMOS, 2006), trabalhei a trajetória do professor Frazão, sua participação na imprensa e no *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*.

Minas Gerais (1859-1900)”, no qual a autora analisa algumas relações que favoreceram a determinação da remuneração de professores e professoras do magistério público primário da província de Minas Gerais, durante a segunda metade do século XIX.

No número 15, referente a setembro-dezembro de 2007, foi publicado um dossiê composto de 5 artigos sobre “História da profissão docente no Brasil e em Portugal”. O primeiro é “A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, de Ana Waleska Pollo Mendonça e Jorge M. Nunes Ramos do Ó. O segundo artigo, assinado por Ana Waleska Pollo Mendonça e Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso chama-se “A gênese de uma profissão fragmentada”. O terceiro artigo trabalha sobre a “A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX: Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campos”, escrito pelas professoras Sonia de Castro Lopes e Silvia Alicia Martinez. O quarto artigo que compõe o dossiê trata da imprensa educacional e intitula-se “Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963)”, de Ana Lúcia Cunha Fernandes, Libânia Nacif Xavier e Luiz Miguel de Carvalho. O último artigo é de autoria de Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi e Carla Villanova Neves e trata dos “Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do ‘ser professora’ (1930-1950)”.

Esse dossiê é fruto de um projeto de intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e portugueses, apresentado no artigo “A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, de autoria de Ana Waleska Pollo Mendonça e Jorge M. Nunes Ramos do Ó, segundo os autores:

O conjunto de artigos que compõem este dossiê remete-se a um projeto de intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e portugueses que pretende debruçar-se sobre a história da profissão docente no mundo luso-brasileiro, numa perspectiva de longa duração, tentando entendê-la em um duplo contexto caracterizado, por um lado, pelo processo de formação dos Estados modernos, do qual a constituição dos sistemas nacionais de ensino (que, por sua vez, se viabiliza com a universalização da *forma* ou *modelo* escolar) é, sem dúvida, uma das dimensões mais significativas; e, por outro, pelo processo de institucionalização das ciências da educação, que se articula por uma via de mão dupla ao próprio processo de profissionalização do professor (RAMOS DO Ó; MENDONÇA, 2007, p. 13).

Os autores assumem como referência teórica central o modelo de interpretação construído por Nóvoa (1987) e agrupam em torno de quatro eixos temáticos os subprojetos que constituem o programa de pesquisas, a saber: Reformas Pombalinas da Instrução Pública; a emergência das escolas normais; a consolidação do processo de profissionalização dos

professores; questões que marcam a atual problemática da formação de professores e do exercício da profissão docente. Ao tratar da história da profissão docente, o projeto não trabalha com a organização dos professores. Em nenhum momento dos quatro eixos os pesquisadores trabalham os professores e suas organizações como um elemento para se pensar a profissionalização docente, como, aliás, alerta o próprio Nóvoa (1987), Pintassilgo (2003) e Fernandes (1989). Ao abordar a organização docente, os trabalhos do dossiê partem da análise da documentação legal, textos das leis, mostrando os professores como conformados pela legislação e não no embate com ela. Pouco espaço se dá para a ação do professor no seu “fazer-se” profissional. O associativismo docente é o termo ausente no dossiê. Dentre os 5 artigos que o compõem, o assinado por Ana Waleska Pollo Mendonça e Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso, intitulado “A gênese de uma profissão fragmentada” aborda a constituição de um quadro de professores “selecionados, nomeados, pagos e controlados pelo Estado, configurando um processo de funcionarização da profissão” (p. 31) no âmbito das reformas pombalinas. Ao tratar da organização docente utiliza a perspectiva do Estado, apesar de registrar que algumas atitudes do Estado “iriam gerar uma enorme insatisfação entre os professores, sendo objeto de um número bastante significativo de consultas e petições encaminhadas à mesa” (p. 46), e citam Fernandes (2004), quando este afirma que “são raras as reivindicações coletivas e o que se constata, com certa frequência, é a situação de acusação mútua entre os próprios docentes” (p. 47). Entretanto, esses embates ajudam a configurar a profissão docente e são indicadores importantes da participação dos professores na construção da história da profissão docente, e segundo o próprio Fernandes (1994), a primeira associação profissional em Portugal foi criada pelos professores de primeiras letras, o Montepio Literário na década de 1810. No texto as autoras citam as disputas internas não como uma possibilidade para pensar a organização docente, mas para, em parte, “explicar a relativa fragilidade das associações de classe docentes”(p.47).

Ao analisar as publicações da ASPHE e da SBHE e os artigos das respectivas revistas, assim como os artigos apresentados nos congressos da SBHE, foi possível verificar, de uma maneira geral, dois pontos: o primeiro é o fato de nas revistas, por um longo período de tempo, as associações profissionais, organizações docentes e o processo de profissionalização não consistirem uma preocupação ou questão para os pesquisadores em

história da educação.<sup>26</sup> O segundo refere-se ao ainda pequeno, mas em número crescente, volume de trabalhos apresentados nos congressos que se voltaram para esses aspectos. Vale destacar que foi mais complexo realizar o levantamento dos trabalhos nos congressos, tanto pela quantidade de trabalhos como por suas divisões em eixos e linhas. Entretanto, de forma geral, quando o tema da profissão docente aparecia, os trabalhos davam ênfase ora aos saberes, ora à formação, ora à organização do trabalho docente e às questões de gênero, sendo raros os estudos que abordavam a formação relacionando mais de uma dessas dimensões. De acordo com Nóvoa (1998),

[...] privilegia-se frequentemente uma reflexão interna que permite estudar as relações de saber, mas pouco reveladora dos conflitos de poder que estruturam a elaboração histórica das ciências da educação. No segundo, a análise é quase sempre orientada pelas preocupações ligadas ao estatuto econômico, à imagem social ou à identidade profissional dos professores, deixando de lado a questão de suas relações com o saber, principalmente com o saber pedagógico (NÓVOA, 1998, p. 16).

Cabe destacar outras tendências presentes nos estudos sobre a profissão docente, como a predominância do enfoque regional em detrimento do nacional, o privilégio às iniciativas individuais com estudos voltados para os chamados grandes educadores e, mais recentemente, a presença de estudos centrados nos chamados “professores comuns”.<sup>27</sup>

A pouca produção sobre a temática do associativismo docente não se restringe à história da educação, outros campos de conhecimento, como a sociologia e a história, se deparam com a pouca produção e a falta de espaço para debates e trocas sobre o tema. Essa rarefação de pesquisas dentro dos campos disciplinares levou à criação, em 2009, de uma *Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*. A rede surgiu após se constatar o reduzido espaço coletivo para debater resultados de pesquisas, do escasso estímulo a investigações sobre o associativismo e o sindicalismo docente, assim como o imenso campo aberto para estudos em âmbito nacional e internacional, e da necessidade de estimular pesquisas em âmbito nacional e cooperação internacional. A Rede é um espaço multidisciplinar aberto a pesquisadores, a centros e núcleos de pesquisas, a sindicalistas, trabalhadores da educação e estudantes que se dedicam ao tema “Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação” e que buscam debater e divulgar suas

---

<sup>26</sup> Nenhuma publicação na revista da ASPHE e 9 publicações na RBHE, sendo que, em 9 anos de circulação, temos artigos no primeiro ano (número 2), no terceiro ano (número 8), no quarto ano (número 9) e no sexto ano (números 14 e 15). Isso em um total de 8 anos de publicação.

<sup>27</sup> Essas características merecem ser melhor estudadas, como forma de avaliar este tipo de movimento.

produções. Considerando seu amplo escopo e os diferentes recortes e abordagens possíveis, inclusive sob o ponto de vista teórico-metodológico, a Rede apresenta como eixo unificador a organização política dos trabalhadores da educação.<sup>28</sup> A rede de pesquisadores realizou dois seminários.

O primeiro seminário foi realizado em abril de 2009, no Rio de Janeiro, com o tema “Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil – Seminário para a Discussão de Pesquisas e Constituição de Rede de Pesquisadores”.<sup>29</sup>

Esse seminário contou com 22 trabalhos de 28 pesquisadores<sup>30</sup> de diferentes campos disciplinares, como sociologia, história, pedagogia, filosofia e estatística. Os trabalhos foram organizados em oito temas: “Teoria e Problemas de Pesquisa”; “A pesquisa sobre sindicalismo docente no Brasil”; “Trabalho, Resistência e Ação Coletiva”; “O Movimento Docente na Década de 1990”; “A Pesquisa e o Movimento Sindical Docente”; “Estudos Comparativos”; “O Associativismo Docente no Brasil”; “O ‘Novo Sindicalismo’ e os Professores”.

O segundo seminário organizado pela Rede de Pesquisadores teve o título de “Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação: Seminário Internacional para a Discussão de Pesquisas”, ocorreu no Rio de Janeiro em 2010 e contou com 37 trabalhos organizados em nove temas, a saber: “A pesquisa sobre os Sindicatos de Trabalhadores em Educação”; “Trabalho Docente e Organização Coletiva”; “Conflitividade e Negociação Coletiva”; “As Associações Tradicionais de Professores”; “Raça, Gênero e Sindicalismo na Educação”; “História Contemporânea dos Sindicatos em Peru, México, Portugal e Brasil”; “Sindicalismo e Educação”; “Pesquisas Apresentadas pelas Organizações de Trabalhadores em Educação”; “Participação e Sindicatos de Trabalhadores em Educação”. No seminário foram organizadas quatro mesas centrais nas quais foram apresentados 12 trabalhos de

---

<sup>28</sup> A rede tem como objetivos: promover e ampliar pesquisas sobre origens e desenvolvimento de associações e sindicatos em educação; possibilitar o intercâmbio entre pesquisadores de distintos países sobre o tema Associativismo e Sindicalismo dos docentes e demais trabalhadores em Educação; consolidar um espaço de discussão interdisciplinar sobre as associações e sindicatos dos docentes e demais trabalhadores em Educação; oferecer subsídios para o fortalecimento das lutas travadas pelos trabalhadores em Educação.

<sup>29</sup> Realizado no IUPERJ, nos dias 17 e 18 de abril e organizado em conjunto pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT/UnB), Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES/UFRJ) e pelo Núcleo de Pesquisas e Estudos do Trabalho (NUPET/ IUPERJ).

<sup>30</sup> O seminário contou com pesquisadores de doze instituições nacionais e uma estrangeira, contou ainda com representantes do DIEESE e do CNTE. Dos 22 trabalhos apresentados, 7 foram realizados por pesquisadores que atuam em faculdades de educação, sendo 4 ligados a grupos de pesquisa em Educação e Trabalho e 3 ligados a grupos de pesquisa em História da Educação.

pesquisadores de 9 países.<sup>31</sup> O seminário contou ainda com a participação de organizações sindicais do Uruguai, Argentina e Brasil.

Segundo o relatório da comissão organizadora do seminário de 2010, estiveram presentes em torno de 70 pesquisadores e sindicalistas de 11 países.<sup>32</sup>

Mesmo contando com a constituição da Rede, o século XIX ainda permanece pouco estudado. A maioria dos trabalhos aborda o século XX, e só uma pequena parte dialoga com a história da educação. Se no caso brasileiro as pesquisas sobre o associativismo docente no século XIX ainda se encontram pouco desenvolvidas, diferente cenário encontramos em Portugal, onde o tema já foi objeto de importantes estudos, existindo uma quantidade significativa de bons trabalhos sobre o assunto. Muitos destes se tornaram chave de leitura ou modelo de interpretação para o tema. Dentre esses trabalhos emblemáticos, posso citar o trabalho de Antonio Nóvoa, *Le Temps de Professeur: analyse socio-historique de le profession enseignante au Portugal*,<sup>33</sup> os trabalhos de Fernandes (1989, 1994) e de Pintassilgo (2003). Pintassilgo investigou sobre os primórdios do associativismo docente do ensino liceal português, no qual buscou entender as representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades partindo dessas associações. Já Fernandes se debruçou sobre a organização docente em Portugal, produzindo trabalhos intitulados, respectivamente de *O despertar do associativismo docente em Portugal (1813-1820)* e *Os caminhos do ABC. Sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras*.

Fernandes (1989) também apontou em seus estudos uma possível aproximação entre associações portuguesas e brasileiras no século XIX, localizando, ainda no período colonial, correspondências de professores portugueses com professores brasileiros, nas quais debatiam sobre a criação de uma associação no Brasil. Fernandes informa também sobre um projeto de jornalismo pedagógico luso-brasileiro no início da segunda metade do XIX, organizado do lado português pelo professor Antonio Feliciano de Castilho, conhecido por suas iniciativas de organização e mobilização dos professores,<sup>34</sup> e que em 1856 (antes do lançamento do jornal em 1857) esteve no Brasil visitando escolas e apresentando seu método de leitura.

---

<sup>31</sup> México, Portugal, Brasil, Argentina, Paraguai, Estados Unidos, Colômbia, Peru e Equador.

<sup>32</sup> As informações sobre a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação foram retiradas do seguinte endereço: <<http://nupet.iesp.uerj.br/rede.htm>>. Acesso em: 15 set. 2010, às 5h.

<sup>33</sup> O trabalho de A. Nóvoa serve como referência a grande parte dos estudos sobre profissionalização docente no Brasil.

<sup>34</sup> Castilho participou do Centro Promotor da Instrução de Leira, fundado em 1853 com o objetivo de diminuir o analfabetismo no Distrito de Leira, Portugal (NÓVOA, 2005).

Com essas indicações, somadas às informações sobre as associações de professores existentes na Corte Imperial e seus representantes, e fazendo um mapeamento das viagens desses professores, temos um quadro rico em possibilidades para se tentar perceber se existiam relações entre as associações de professores dos dois lados do Atlântico, conforme nos indicam as fontes. Trabalhando com essa hipótese, outras questões se tornam necessárias, como: Quais eram as bases dessas relações? Quais os temas que as aproximavam? Quais as formas de organização, participação, atuação e reivindicação usadas por essas associações? Questões que nos ajudam a entender a educação no século XIX, as políticas e as reações causadas e, sobretudo, a pensar o processo de profissionalização da atividade docente partindo da atuação dos professores.

Seguindo essa hipótese, fui aos arquivos portugueses,<sup>35</sup> onde encontrei registros de alguns personagens que já havia estudado na minha dissertação de mestrado, assim como uma vasta documentação sobre o movimento associativista docente em Portugal.

Iniciei meus trabalhos na Torre do Tombo, para em seguida concentrar as pesquisas na Biblioteca da Ajuda, no Instituto Histórico e Geographico de Lisboa e, por fim, passar quatro meses “interno”, na Biblioteca Nacional de Lisboa.<sup>36</sup>

A lógica e o funcionamento dos arquivos e a familiarização com os documentos demandam certo tempo, que acredito ter conseguido cumprir com alguma facilidade, esquecendo minha terrível ansiedade quando não encontrava o que buscava. Trabalhava com dois problemas. Primeiro, a possibilidade de não encontrar o que buscava – esse problema me assombrou no primeiro mês – para logo dar lugar a outro: a impossibilidade de acesso. Muitos jornais fundamentais para a pesquisa estavam sem acesso ao público. A alguns desses jornais, consegui ter acesso; a outros, não. Mas trabalhei com as fontes que consegui ter acesso, um conjunto de documentos que transcrevi.

Em Portugal trabalhei com um conjunto de fontes e registros documentais referentes à instrução que abrange o período do século XIX ao XX. Nesse repertório encontra-se o catálogo da imprensa de educação e ensino, com cerca de 530 fichas analíticas de periódicos dedicados ao tema e a base de dados de 2.300 registros de jornais pedagógicos, escolares, associativos e institucionais. Utilizei ainda o dicionário de educadores portugueses,

---

<sup>35</sup> Graças a uma bolsa de doutoramento sanduíche da CAPES, realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, no período de fevereiro a julho de 2009.

<sup>36</sup> Além dos arquivos citados, fiz pesquisas na hemeroteca municipal de Lisboa, na biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, na biblioteca da Universidade de Évora e da Universidade de Coimbra.



com 900 biografias de homens e mulheres que se dedicaram ao ensino e à educação, e com uma extensa relação de obras realizadas por esses educadores e educadoras. Procurei cruzar essas fontes em busca das associações de professores de Portugal com as informações sobre as associações brasileiras e os contatos que elas estabeleceram. Apesar de o *corpus* documental estar centrado na “educação escolar”, é possível perceber ligações com as problemáticas associativas e assistenciais. Apesar do enorme volume de dados e de informações que cobrem o período que vai da “Revolução Liberal” portuguesa (1820) até a “Revolução dos Cravos” (1974), essas informações foram organizadas em um *CD-ROM* que acompanha o livro chamado *Evidentemente: Histórias da Educação*, de Antonio Nóvoa, 2005, publicado pelas Edições Asa. Essa organização facilitou a pesquisa e agilizou o trabalho de localização de fontes.

Ao caminhar das pesquisas para a elaboração da tese, as fontes sobre os movimentos portugueses, apesar de extremamente interessantes e ricos em possibilidades de análise, irão ganhar um papel auxiliar neste trabalho, sendo mobilizadas no diálogo entre os movimentos da Corte e de Lisboa e na análise do processo associativo, que apesar de claras diferenças, guarda também algumas proximidades no processo de organização, como os modelos de associação e o papel da imprensa docente, por exemplo.

Na Biblioteca Nacional de Lisboa, trabalhei com fontes impressas, na maioria das vezes com uma grande coleção de jornais e revistas organizadas por professores públicos primários, alguns dos jornais com todos os números preservados. Entretanto, muitos jornais, como no caso da *Federação Escolar*, se encontravam fora de empréstimo devido à péssima condição de conservação e, apesar disso, muitos não têm previsão de restauração. Trabalhei também com atas de reuniões de professores em conferências e encontros pedagógicos, além de consultar documentos com memórias escritas por professores envolvidos em iniciativas de organizações docentes, como, por exemplo, o livro do professor Custódio Dias Guerreiro, que está disponível em microfilme para consulta.

No Brasil, realizei as pesquisas no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), na série Instrução Pública; no Arquivo Nacional (AN), na série Educação, no Fundo do Conselho de Estado; na Biblioteca Nacional (BN), no Setor de Obras Raras; no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB); e no Real Gabinete Português de Leitura (RGPL).

Esses estudos se iniciaram durante os estágios realizados no meu curso de graduação e posteriormente no meu curso de mestrado.<sup>37</sup> Ao longo de quase quatro anos de pesquisa no doutorado, tive acesso a uma documentação rica, volumosa e dispersa no que se refere aos assuntos acerca da Instrução Pública no Império.

Meu trabalho nos arquivos tanto em Portugal como no Brasil consistia em consultar, ler e registrar os documentos que traziam alguma informação sobre o movimento docente. Nos arquivos localizei fontes que davam notícias de professores queixando-se dos salários, das condições de trabalho e da falta de consideração com que eram tratados pela sociedade e pelos poderes do Estado. O conteúdo e a materialidade desses documentos faziam aparecer também as iniciativas dos professores, a criação de jornais, a escrita de cartas de protestos, os debates e as lutas para a criação de associações profissionais, suas tentativas de reconhecimento e os registros junto ao Estado.

Outro aspecto importante para a criação das associações de docentes foram as participações de professores nas Conferências Pedagógicas, comuns em Portugal e no Brasil e que funcionavam como mecanismo oficial de encontro dos professores para debater questões educacionais. As conferências foram adotadas em diversos países como estratégia para capacitar o professorado. Ao serem organizadas pelo Estado, elas também funcionaram como ponto de encontro de professores, e, ainda que o Governo tivesse cuidado para controlar os debates, os professores nem sempre seguiam o *script* proposto pelo mesmo.<sup>38</sup>

Pesquisei pontualmente outras fontes que me ajudaram a compreender melhor algumas questões, como os debates políticos e a legislação do ensino da época.

No AGCRJ, a documentação, em sua maioria manuscrita, encontra-se organizada em códices ou livros. Alguns desses códices reúnem documentos relativos a um mesmo tema, porém, como isso não é regra, consultei página por página os códices listados ao final deste trabalho, procedimento que possibilitou conhecer com rigor a riqueza do material, ao mesmo tempo em que permitiu detectar imprecisões no arranjo, tais como: documentos fora de ordem cronológica, sem data e procedência e em má conservação; alguns deles, inclusive, encontravam-se ilegíveis.

Na Biblioteca Nacional, localizei algumas iniciativas dos professores no século XIX, como os jornais pedagógicos, que estavam microfilmados. Foi também na Biblioteca

---

<sup>37</sup> LEMOS, D. C. A.. *O discurso da ordem: a constituição do campo docente na Corte Imperial*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

<sup>38</sup> Sobre as Conferências Pedagógicas na Cidade do Rio de Janeiro no século XIX, cf. Borges (2005).

Nacional, graças à gentil e precisa indicação da Professora Alessandra Schueler, que localizei o *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, de 1871, um documento fascinante e repleto de possibilidades. Lá também encontrei os estatutos de algumas associações docentes, o que demonstrou um outro lado dessas associações, que concerne ao aspecto legal, formal, com princípios e normas escritas.

Nesse sentido segui com as pesquisas no AN, buscando registros de sociedades e associações existentes na Corte Imperial na segunda metade do século XIX.

O conjunto de documentos levantados demonstra a existência de uma cultura associativa difundida, complexa e variada<sup>39</sup> e que abrangia diferentes setores.<sup>40</sup>

Com essas fontes, meu objetivo não é partir do sujeito ou da sociedade para realizar “minha interpretação histórica”, mas sim partir de um problema, percebendo, como informa Rago (1995), que a história é um discurso marcado pela descontinuidade, ao contrário do que sugerem os trabalhos que buscam linhas de continuidade dos fatos, como os que relacionam a feminização e uma suposta proletarização do magistério como uma sendo consequência da outra.

Busco entender a história como um complexo campo de forças. Dessa forma, procuro ver a emergência do associativismo docente constituindo-se a partir da “entrada em cena de forças” (FOUCAULT, 1999, p. 24). Emergência não seria algo que estivesse pronto ou preparado antecipadamente esperando o momento certo para emergir, já que o acontecimento não é um fato em si, e deve ser compreendido como algo que emerge do campo de força, dos feixes de relações que se constituem e que assumem determinadas configurações. Partindo dessa perspectiva, faz-se necessário um estudo do sujeito e de outros objetos não como dados naturais, mas como objetivações instituídas por intermédio de práticas.

Para tanto, organizei a tese em duas partes, a primeira intitulada *Os professores*. Partindo de uma análise mais relacionada com os professores e o trabalho docente e seu entorno, dividi esse ponto em dois capítulos. No primeiro capítulo, intitulado: *Os professores e a profissionalização do ofício*, discuto a atuação e a formação dos professores públicos no século XIX, privilegiando a Corte. O segundo capítulo – *Trabalho ímprobo e fatigador* – traz a análise das condições que se exercia o magistério no século XIX, os problemas enfrentados

---

<sup>39</sup> Clubes literários, grêmios de diferentes fins, sociedades científicas, entidades filantrópicas, montepios, com lógicas de organização e atuações próprias.

<sup>40</sup> Foi possível localizar associações organizadas por ofícios, por etnia, para difusão e propagação de ideias e princípios, dentre outros.

pelos professores públicos primários da Corte. Utilizo como fonte, nessa primeira parte da tese, os escritos dos professores, fontes oficiais oriundas do Estado Imperial e a imprensa do período.

A segunda parte da tese foi intitulada *A emergência do associativismo docente*, e a análise tem como foco as iniciativas e tentativas empreendidas por professores em busca de uma atuação coletiva e organizada e na criação de associações. Essa segunda parte está dividida em três capítulos. No terceiro capítulo, *A imprensa como espaço e forma de organização*, analiso a chamada imprensa docente como espaço de formação, de mobilização e de intervenção. Entendo a imprensa como uma forma de associativismo docente, na medida em que reúne e organiza os professores em torno de um objetivo comum – o jornal – e o debate de ideias veiculados por esse jornal. Em seguida, discuto as “campanhas” em que os professores se envolvem explorando como esses jornais se inserem nas discussões políticas do período. Uma primeira possibilidade para a pesquisa foi a busca em jornais e revistas.<sup>41</sup> Muitos dos debates ocorridos no interior do magistério ganhavam as páginas dos grandes jornais, como o *Jornal do Commercio* e *O Diário do Rio de Janeiro*, mas, assim como os sujeitos ligados às questões religiosas, abolicionistas e movimentos político-partidários, os professores criaram veículos próprios de divulgação de suas ideias, os chamados jornais pedagógicos, que se constituíram em um importante veículo para expor ideias, propostas, debater posições e divulgar manifestos. Pude encontrar alguns jornais organizados por professores,<sup>42</sup> no Brasil: *A Instrução Pública*, *A Verdadeira Instrução Pública*, *A Escola*, *O Ensino Primário*, *A Gazeta da Instrução Pública*, *A Revolução Social*. A imprensa também foi importante na organização dos professores portugueses, como nos seguintes casos: *Jornal da associação de professores*, *A voz do professorado (1883)*, *Boletim do clero e do professorado (1863-1876)*, *O Ensino (1885-1887)*, *A federação Escolar (1890-1909)* e *A Escola*. Esses periódicos foram importantes para a organização dos professores e para o movimento associativista docente.

No quarto capítulo, trabalho com as conferências pedagógicas, discutindo-as como um espaço de encontro de professores, ao mesmo tempo instância de vigilância e controle dos mesmos. Utilizo como fonte a legislação das conferências, as atas e trabalhos apresentados, assim como as notícias na imprensa sobre conferências e os atos de rebeldia

---

<sup>41</sup> Segundo Carvalho (1987), o Império brasileiro com a Figura de D. Pedro II desfrutou de grande liberdade de imprensa.

<sup>42</sup> Os jornais estão listados nas fontes levantadas no final deste trabalho.

ocorridos, mostrando temas como, por exemplo, o uso dos castigos corporais, ou mesmo a publicação dos trabalhos premiados, que levaram a uma intensa disputa entre os professores e os representantes do Estado. Em seguida, aponto como os professores buscavam reagir às rígidas normas de participação nas conferências pedagógicas.

No quinto e último capítulo, faço uma reflexão sobre as iniciativas de associações na Corte Imperial, como os professores se reconhecem como grupo profissional e as iniciativas que levam para uma organização, demonstrando a força dos movimentos associativistas em outros ramos profissionais, as disputas de representação e os modelos de organizações e interlocuções realizadas.

## 1. Os professores e a profissionalização do ofício

[...] E com effeito, Exm. Senhor, não precisa de grande esforço de intelligencia; o simples bom-senso basta para fazer comprehender que a aquillo que chamamos meninos é nada menos que a própria NAÇÃO, que hoje passa pelas nossas mãos; e que a missão de preparar a nação futura não pode já continuar a ser menoscabada (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 15).

Assim, os professores públicos primários da corte que redigiram e assinaram o manifesto definiam a importância do seu trabalho como formadores da nação. O futuro da nação passava pelas mãos deles, e esses professores acreditavam ou lançavam mão do discurso de ser impossível pensar o processo de construção do Estado brasileiro sem pensar na educação.

Para iniciar este estudo acredito que tampouco se possa pensar a educação sem relacioná-la com a sociedade e a política do período, inclusive para perceber nessas relações os debates e disputas na configuração da profissão, na elaboração das leis e na aplicação de projetos. Ao reclamar que eram formadores da nação, os professores buscavam reconhecimento e valorização para sua importante missão, para a sua profissão.

O processo de profissionalização é sempre o resultado de lutas, de confrontos e de compromissos, os quais originam e definem as características básicas da profissão. A análise das condições de trabalho dos professores implica a identificação e distinção de que professor estamos falando, em que tempo, em que lugar, e em que grau de ensino.

Na década de 60 do século XIX, um professor primário da corte imperial, protegido pelo pseudônimo de “professor da roça”, publicou uma série de artigos na imprensa denunciando as condições em que era exercido o magistério. Entre os questionamentos do “professor da roça”, um é fundamental para se pensar o magistério: “É este ofício entre nós uma profissão?” Ao que o mesmo professor responde de forma categórica: “Não!” Uma vez

que para o professor da roça “Nenhum homem que dispõe de um certo cabedal de conhecimentos deixa ocupações muitíssimo mais vantajosas para dar-se a uma vida inglória e penosa”<sup>43</sup> (p. 30).

Pensar a emergência da organização de professores no século XIX significa também pensar as condições em que a atividade docente se dava, o ofício desses professores, assim como o processo de profissionalização que estes ajudaram a consolidar.

Para pensar a profissionalização do ofício, acredito que seja melhor começar tentando definir como os conceitos de ofício e profissão eram entendidos no século XIX. O termo “ofício” remete a um fazer qualificado, profissional, reconhecendo em quem o exerce saberes de sua profissão, significa também, segundo o *Grande Dicionário Português*<sup>44</sup> que circulava na Corte no século XIX: “Ofício: s.m. Qualquer atividade especializada de trabalho; profissão; emprego; meio de vida.” Ofício quer dizer um fazer qualificado, com segredos, saberes e artes de sua profissão. Tanto em Portugal quanto no Brasil do século XIX, os trabalhos exercidos por artesãos apareciam sob a denominação de “ofícios mecânicos”. Segundo Vitorino (2004), também no século XIX, em Portugal e no Brasil, existia uma distinção entre artes mecânicas e artes liberais, sendo a primeira relacionada com os ofícios fabris, “que se exercitam com o trabalho corporal.” E o segundo refere-se àqueles ofícios “que se ensinam às pessoas de qualidade e os nobres devem aprender”.<sup>45</sup>

No caso do termo profissão, seria preciso discutir qual a natureza do ofício, quais as formas de realizá-lo, e como se constrói o saber profissional. Existe um conjunto de dificuldades de conceituação do que seja uma profissão, dada a dificuldade de uma formulação abstrata e geral, ou pelo menos passível de generalização do que é uma profissão, já que o conceito tem sido alvo de diferentes interpretações e não se acha definitivamente estabelecido. Nos estudos sobre a sociologia das profissões, o termo é abordado sob diversos enfoques. De todo modo, é possível admitir que a questão da profissionalização, entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações e expectativas que são historicamente definidas, ou ainda como processo de reconhecimento

---

<sup>43</sup> FRAZÃO, Manuel José Pereira. *Cartas do professor da roça*. Rio de Janeiro. Typ. Paula Brito, 1864.

<sup>44</sup> Organizado pelo Dr. Fr. Domingos Vieira e editado em Portugal na cidade do Porto, em 1873.

<sup>45</sup> Conferir: PEREIRA, Miriam Halpern. Artesãos, operários e liberalismo: dos privilégios corporativos para o direito ao trabalho (1820-1840). In: *Ler Historia*, Lisboa: ISCTE-IUL, 1998. p. 41-86.

social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate frequente no âmbito da produção sociológica. O debate tem dado ênfase à delimitação de áreas de atuação, a partir de um conjunto de conhecimentos específicos relativos a determinados aspectos da vida social que fundamentam competências obtidas em experiência de formação e produzem diferenciação social.

A dinâmica da divisão do trabalho foi analisada como uma resposta a uma demanda social por Parsons (1954) e Goode (1957). Para Johnson (1972) a profissionalização remete a uma ação coletiva voltada para assegurar o controle de um ofício. Em linha assemelhada, Freidson (1998) argumenta que a profissionalização pode ser entendida como um processo para garantir o monopólio do poder profissional – entendido neste caso os processos de formação, acesso e avaliação do trabalho realizado. Freidson (1998) tem procurado desenvolver uma teoria do profissionalismo que considera a profissão um princípio ocupacional de organização. Para Hughes (1971) a profissionalização pode ser entendida como construção social resultante de interações. Já Larson (1977) entende como monopólio e fechamento social sobre um mercado de serviços profissionais. Bourdieu (1989) apresenta o sistema de profissões como campo de poder simbólico, como elemento estruturado e estruturante que legitima a dominação de campo.

Nóvoa tentado pensar historicamente o conceito de profissão, a define como:

Conjunto de interesses concernentes ao exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo extrai seu meio de subsistência, atividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saber fazer e a adesão a condutas e comportamentos, notadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente. Essa definição nos leva inclusive a compreender que uma profissão remete-se a um saber que foi revelado, o que implica procedimentos de aquisição e de transmissão desse saber, e um sistema de adesões, comportando dimensões ideológicas e atos coletivos (NÓVOA, 1987, p.49).

Para meu trabalho partilho da perspectiva de Fernandes (1998) que, ao analisar o processo de organização dos professores portugueses no século XIX, utiliza como base o conceito de profissão segundo Van Zantem, Palisance e Sirota, que retém algumas características fundamentais que têm sido propostas e que podem ser resumidas da seguinte forma:

Formação intelectual longa; aquisição de uma competência técnica e princípio de especialização; primado da oferta de um serviço relevante para



o conjunto da coletividade; controle pelos pares da forma de competência; desenvolvimento de uma autonomia profissional (1998, p. 4).

Mas, por ser tratar de uma construção histórica, vale perceber em que momento se refere ao falar de profissão, já que nem sempre a formação intelectual dos professores existiu, nem sempre foi longa, nem sempre o controle pertenceu aos docentes, nem sempre os professores tiveram autonomia, embora o processo de profissionalização indique que a luta dos professores se pautou nesses pontos.

Se, todavia, procurarmos achar traços unificantes e identificadores do conceito, capazes de distinguir a docência de outras formas de atividades remuneradas, uma profissão define-se também pela existência de um mercado de trabalho e de relações contratuais em troca de um serviço especializado cujo valor seja reconhecido socialmente (FERNANDES, 1998).

Profissionalizar pode, portanto, ser entendido como um processo no qual se tem a construção de uma maneira de responder de forma adequada a uma conjuntura mais complexa no interior das relações trabalhistas. No caso dos professores, o processo de profissionalização se dá concomitantemente a uma maior intervenção do estado na instrução e da emergência da escola pública.

O estado burguês criou condições para a estruturação de uma rede pública de ensino, é certo que ele criou também as condições para o que António Nóvoa (1991) chama de “profissionalização do professor”. Isto é, ao compor um sistema público de ensino que legitimasse sua ideologia, o Estado se preocupou também com a capacitação dos profissionais que iriam atuar nas escolas. O processo de estatização do ensino consistiu, para a política de formação docente, a substituição de um corpo docente religioso e sob o controle da Igreja por um corpo de professores laicos, recrutados pelo Estado. Porém, o modelo do professor continuava muito próximo do sacerdócio como afirma Nóvoa (1995):

Ao longo do Século XIX consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos” (1995, p. 16).

Essas relações acabaram se tornando objetos próprios dos docentes, na medida em que absorveram parte do discurso que remetia à origem religiosa da profissão. Assim, a atuação do professor ficou identificada como “obra religiosa” e “alto sacerdócio”. Como podemos perceber no livro *O Ensino Público*, escrito em 1873, por Antônio de Almeida

Oliveira,<sup>46</sup> o professor seria “co-depositário da autoridade por Deus confiada aos pais de família, o mestre desempenha uma obra de Deus” (OLIVEIRA, [1873] 2003, p. 204).

A associação dos mestres com o sacerdócio segue quando Oliveira cita palavras atribuídas a Lutero, que teria afirmado, ao não ter sido Ministro do Evangelho, que “só quisera ser mestre-escola; até hoje não sei o que é preferível”. Segundo o autor, na verdade, a função do professor teria influência igual à função dos sacerdotes, pois, como o sacerdote, o mestre também seria encarregado da direção dos espíritos, seria ouvido e imitado pelos meninos, e o seu caráter seria refletido como num espelho no caráter de gerações inteiras. Nesse sentido, temos os sinais de uma permanência no que se refere ao valor atribuído ao aspecto moral. Ainda que integrando uma campanha republicana<sup>47</sup>, o discurso de Oliveira considera que as atitudes morais são tão ou mais importantes que os conhecimentos intelectuais. Tal fato pode ser percebido, dentre outros indicadores, pela distribuição de pesos do processo de recrutamento. Durante o século XIX, os candidatos ao magistério deviam apresentar, como primeiro quesito para exercerem a profissão, um atestado de moralidade, geralmente fornecido pelo pároco da sua região.

Eliane Marta Teixeira Lopes (1991), buscando estabelecer eixos para uma leitura do que se disse, ao longo de vários anos sobre o que é ser professor, professora, suas qualidades, seus defeitos, apresenta alguns debates que vieram do campo do religioso e do privado e deslizaram para o campo do leigo e do público. Dessa forma, toma como exemplo a fala do Cônego Touzéry, na França, em 1911:

---

<sup>46</sup> Antonio de Almeida Oliveira participa dos debates e dá a sua contribuição. Nascido em 1843 no Maranhão teve sua vida ligada à instrução pública. Formou-se em Direito em 1866 e dois anos depois criou, em parceria com João Antônio Coqueiro e M. Mendes Pereira, uma escola noturna para adultos, em Recife, batizada de “11 de agosto”, onde fez vários pronunciamentos sobre educação. Em 1868 mudou-se para a Corte por motivos de saúde, mas continuou trabalhando e, em 1872, fundou em São Luiz do Maranhão uma biblioteca popular com mais de dois mil volumes. Cinco anos depois, em 1877, foi agraciado pelo Governo Imperial com o “Officialato da Roza”, por reconhecimento aos serviços prestados para a educação. Segundo o dicionário bibliográfico de autoria de Sacramento Blake, nesse mesmo ano foi presidente da Sociedade União Juvenil. No entanto, há um desencontro de informações com o dicionário de autoria de Velho Sobrinho, no qual em vez de 1877 a data é 1867. Não foi possível encontrar informações para se precisar o ano, porém parece mais plausível o momento registrado por Sacramento Blake, 1877, no qual o autor recebeu a comenda do Governo Imperial. Em 1877 Oliveira fundou, no Estado do Maranhão, o jornal *O Democrata*, uma publicação republicana que, após sua saída, se reordenou e passou a defender a monarquia. Um ano antes, Antônio colaborou com o jornal *O Liberal*. Em 1882 foi eleito deputado pelo Partido Liberal para a Assembléia Geral Legislativa. Nesse mandato apresentou projeto sobre um Plano Geral de Ensino no qual legislava sobre a instrução pública primária e média em todo o Império. Segundo Sucupira (1996), em seu estudo sobre o Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação, o projeto do deputado maranhense foi uma reação à visão restritiva daquele Ato. Foi nomeado, no ano seguinte, Ministro da Marinha, e em 1884 foi reeleito para a Assembléia, não conseguindo o mesmo feito para a legislatura de 1886.

<sup>47</sup> O livro foi dedicado ao partido republicano. Cf.: Oliveira (1873[2003]).

Depois do sacerdote católico que educa o homem para uma dignidade incomparável, uma das mais santas e nobres vocações é a do professor. O professor é o auxiliar da família e da Igreja na mais importante de todas as obras, a instrução e a educação cristã das crianças” (LOPES, 1991, p. 135).

Nas Escolas Normais, de acordo com os estudos de Villela (2002), as exigências para a admissão recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua formação intelectual. Nacionalidade, idade e moral eram critérios de exclusão dos candidatos a futuros mestres. É importante ressaltar que a moral era entendida em termos de filiação com a Igreja Católica, uma vez que era exigido o atestado de batismo dos candidatos.

De acordo com Lopes (1991, p. 137), por moral entendia-se que o professor deveria ter o verdadeiro espírito de religião, amor pelo seu Estado, fidelidade e consciência no cumprimento de seus deveres profissionais, o gosto pelo estudo, a paciência e a doçura, amor por seus alunos e prudência.

Ainda com base nas questões morais, Oliveira afirma que “A sociedade tem tudo a ganhar ou a perder com o modo por que o mestre exerce o seu sagrado ministério” ([1873] 2003, p. 204). Contudo, temos as representações desenvolvidas pelos próprios professores, que reiteraram, repetidas vezes, a relação do ofício de mestre com a pobreza, como, por exemplo, a definição do professor Antonio Candido Xavier Cony, que apresentou os professores como sendo “filhos do povo”; assim sendo, a educação seria o único bem que deixariam para seus descendentes.

No caso do Império brasileiro, o processo de emergência da escola pública mantida pelo Estado se cruzou com o início de um processo de profissionalização docente, o que, segundo Villela (2000), não deve ser entendido numa relação direta, pois, “já desde o século XVI, os contornos da profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais” (p. 100). Porém, a estatização marcou a profissão no século XIX, provocando uma tentativa de homogeneização que passou pela criação de uma legislação cada vez mais detalhada, prescrevendo, dentre outros aspectos, procedimentos de seleção e de designação dos docentes, e esses “aderiram” ao projeto do Estado na medida em que lhes possibilitava um estatuto de maior autonomia e independência. A partir daquele momento, os professores deveriam agir como funcionários do Estado. No Brasil, essa “funcionarização” deve ser entendida como projeto sustentado igualmente por professores e pelo Estado Imperial: os docentes buscando sua autonomia, e o Estado garantindo o controle da instituição escolar. Essa autonomia, no entanto, fez-se limitada quando o Estado organizou e implementou uma estrutura

hierarquizada na instrução, o que afetou diretamente os professores. Diante desse Estado que se organizava, os professores também começaram a se organizar. Organização que não deve ser entendida como simples oposição polarizada, pois num quadro de constante movimento e deslocamentos, muitos professores ocuparam postos no Estado e negociavam com ele.

Nesse processo, a docência passou a ser, se não a única, a principal atividade desses professores que, em muitos casos, desenvolveram atividades complementares, devido aos seus baixos salários. Nesse novo momento, a questão da profissionalização poderia ser tomada em pelo menos três dimensões de um mesmo processo: formação, recrutamento e exercício da profissão.

Pretendo pensar a conformação que passou por diferentes momentos ao longo da história, por diversos regimes e governos, momentos nos quais a atividade docente não ocorria a partir de uma formação especializada e não se exigia comprovação mediante prova ou licença, até a constituição e elaboração de regulamentos, exames, processos de recrutamento docente, formação em instituições especializadas, adoção e elaboração de livros e dispositivos de controle.

Esse processo descontínuo<sup>48</sup> foi formado por avanços e retrocessos. No aspecto legal, as reformas que, segundo Gondra (2003a), “vêm se acumulando, pelo menos, desde as chamadas reformas pombalinas”, o aumento da demanda por escolarização e o subsequente processo de intervenção do Estado, tornando-se um Estado-Patrão (FERNANDES, 1998), foram alguns dos fatores que levaram os professores a adquirir um novo estatuto profissional.

Os três primeiros séculos da época moderna foram marcados no Ocidente pelo longo processo de produção de uma nova “forma escolar” em detrimento dos modos antigos de aprendizagem, nos quais as sociedades humanas reproduziam as características e as normas culturais da vida coletiva do grupo por intermédio de uma espécie de impregnação cultural, não existindo, portanto, uma intenção explícita de educar. A educação como projeto explícito de transmissão cultural se constitui em um fenômeno relativamente recente. Segundo nos informa Nóvoa (1991),

a escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que já existia na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser

---

<sup>48</sup> A ideia de descontinuidade histórica auxilia a perceber os temas fora dos esquemas de encadeamento temporais lineares, não segue também a perspectiva evolucionista que cria aplainamentos forçados. A descontinuidade permite procurar os cortes e acontecimentos que promovem inversões de forças.

utilizada para a educação das crianças, no sentido em que entendemos hoje (p. 116).

Para pensar o ofício do professor e o processo de estatização da profissão é importante pensar na expulsão da Companhia de Jesus, e na intervenção do Estado na atividade educacional pública, que passa a ser incrementada em vários pontos do território, mediante, por exemplo, a instalação de escolas para índios e índias que substituíram as instituições escolares mantidas pelos jesuítas nos aldeamentos (FERNANDES, 1998). Desse modo, a profissionalização da atividade docente teria se desenvolvido no Brasil concomitantemente com o recuo da intervenção das Ordens religiosas e congressionais.

Essa nova etapa foi iniciada pelas Reformas Pombalinas (1759-1772), que procuravam afastar a Igreja, sobretudo a dos jesuítas, não foi feita sem dificuldades, como aponta Fonseca (2009). Desde a primeira etapa das reformas, como decorrência da expulsão da Companhia de Jesus e da sequência de instrumentos legais impostos e das deficiências da própria legislação, deficiências logo se fizeram sentir, como informa a autora:

[...] o estabelecimento da necessidade da realização de concurso para o provimento das cadeiras, sem, contudo, haverem sido estipulados com precisão os valores dos ordenados dos professores ou os detalhes atinentes ao exercício do magistério” (FONSECA, 2009, p. 63).

Neste período, os professores seriam pagos pelas câmaras, que definiriam os valores de acordo com sua renda. Foi nesse cenário que emergiu a intervenção e o papel desempenhado pelos municípios, pois,

[...] devido à proibição e ao cerceamento da fixação de ordens e congregações religiosas na Capitania de Minas Gerais, os encargos educacionais ou foram assumidos pelas Câmaras Municipais ou pelas próprias famílias, esta segunda forma mais usualmente adotada (*ibidem*).

Em decorrência desses fatores, as câmaras municipais assumiram os custos com essas aulas, como consta nos documentos pesquisados por Boschi: “[...] solicitação de pagamento de ordenados por serviços previstos às câmaras por professores por elas contratados para ministrar disciplinas básicas, como gramática e latim” (*ibidem*).

Foi no âmbito do estabelecimento do chamado “ensino régio” que o professor passou a ser pago através das estruturas administrativas do Estado, e delas ficou dependente sob o ponto de vista burocrático, pedagógico e disciplinar. A partir de 1872, com a criação do

subsídio literário e com a reforma dos estudos menores, intensificou-se o processo de escolarização com a criação de mais aulas régias, de exames para provimento de cadeiras e definições sobre os ordenados dos professores e de normas de administração e controle da atividade docente.<sup>49</sup>

Doravante, os lugares docentes passaram a ser preenchidos mediante concursos que inicialmente eram caracterizados por serem documentais (certidões de moralidade e idade), e concluindo por um exame constituído de provas escritas e orais. Em consequência da classificação obtida e no caso de esta ser satisfatória, os professores poderiam então ser nomeados. No caso de prestarem serviço no ensino particular, a habilitação autorizaria para tal, em conformidade com as provas prestadas. A averiguação da competência dos mestres constituiu um avanço importante para a consolidação do *corpus* professoral, conforme demonstram os estudos de Garcia (2005) a respeito dos processos de seleção de professores e professoras para o exercício da docência no período imperial brasileiro.

O procedimento de recrutamento dos professores, por meio da realização de concurso para provimento das cadeiras de instrução pública, funcionou igualmente, segundo Garcia, como “uma importante estratégia do Governo dos professores, no sentido de modelar e atualizar o profissional docente, de acordo com as regras impostas pelo Estado Imperial em meados do século XIX até os momentos que antecedem à República” (2005, p.14), determinando os saberes necessários para o exercício da profissão docente. Do mesmo modo, Garcia também assinala que “a questão do recrutamento está intimamente ligada à profissionalização, qualificação e estatização do magistério” (p.44).

### **1.1 - O ofício de professor na Corte: entre normas e resistências**

Nesse cenário de elaboração de normas e regulamentos, a educação foi considerada na primeira Constituição do Brasil, de acordo com os valores liberais disseminados após as revoluções americana e francesa e reiterados com as declarações dos direitos dos homens e do cidadão, como um direito e uma das garantias da liberdade e da igualdade entre os cidadãos. Se considerarmos a realidade social brasileira do início do Império, os critérios de liberdade e propriedade para exercício dos direitos civis e políticos,

---

<sup>49</sup> A administração da instrução foi centralizada em diferentes órgãos: Diretoria Geral de Estudos; Real Mesa Censória; Real Mesa da Comissão Geral sobre Exames e Censura dos Livros; Universidade de Coimbra; Junta da Diretoria Geral dos Estudos.

excluía os negros escravos, que até 1850 representavam a maior parcela da população do Império.

Dessa forma, na Carta Magna de 1824, outorgada por D. Pedro I, o Artigo 179 estabelecia:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império pela seguinte maneira:

§ XXXII - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos;

§ XXXIII - Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes.<sup>50</sup>

Prevista na primeira constituição brasileira, a educação apareceu em dois parágrafos do artigo 179, marcando um princípio fundamental: a gratuidade da instrução primária. No entanto, cabe ressaltar que há uma longa distância entre a lei e o que foi efetivamente cumprido, como percebe Bonfim: “[...] com D. Pedro I se iniciou, no Brasil, o costume, que já é tradição, de haver Constituição para não ser cumprida” (1996, p. 103). Pois, apesar de prevista a gratuidade, não estava definida na legislação de que forma seria garantida. Para Sucupira (1996), uma grande gama de atribuições ficava a cargo da Assembléia Geral, que gozava “[...] de competência exclusiva para legislar sobre a instrução pública em todas as modalidades e níveis” (1996, p. 58).

Como alertava na fala inaugural dos trabalhos da Constituinte, o Imperador D. Pedro I demonstrava que a educação era alvo das atenções dos políticos, aparentando preocupação com o cenário da educação ao dizer que: “[...] tenho promovido os estudos públicos, tanto quanto possível, porém, necessita-se de uma legislação especial”.<sup>51</sup>

A legislação especial a que se referiu D. Pedro I foi publicada três anos após essa sua fala, de forma centralizada, mantendo o já garantido no artigo 32: “[...] instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. A Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827, é considerada pela historiografia da educação a primeira tentativa de impor uma política nacional para a instrução, já que previa o estabelecimento de escolas de primeiras letras para o ensino das meninas e dos meninos nas vilas e povoados com maior concentração de pessoas, bem como criava uma política para os professores que assegurava a igualdade de salário entre os “mestres e mestras”, e definiu quem poderia e como poderia ser professor nos artigos 7 e 8:

---

<sup>50</sup> BRASIL. *Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro, 1882.

<sup>51</sup> ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO. *Assembléia Constituinte*, Sessão de 3 de maio de 1823, p. 15.

Art. 7: Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8: Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Por meio da Lei Geral é possível identificar idéias e concepções em torno da instrução, da docência, dos saberes escolares existentes naquele momento. Os professores deveriam ter uma conduta modelar e regular, utilizando como prova, por exemplo, a ficha policial. Nesse sentido, observa-se que, para um Estado nascente, saber e moralidade constituem-se “em um par necessário para o exercício do ofício de ensinar que, assim, embutia o seu desejo de instruir e moralizar o povo” (Gondra, 1997, p.56).

Dessa forma, temos que a seleção dos professores por um concurso público deveria ser composta por exame de suas habilidades e de sua conduta, atendendo critérios ainda de idade e nacionalidade.

A esses professores a legislação previa gratificações por tempo de serviço, a ser concedida observando alguns critérios:

Art. 10: Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Entre outras iniciativas, a Lei Geral de 1827, também prescrevia o trabalho do professor ao definir o que, como e onde ensinar, regulando, por exemplo, o método de ensino, ao estipular que: “As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das províncias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos” (art. 4).<sup>52</sup>

A questão do método ocupou uma posição de destaque nos debates sobre a instrução daquele período. Até a Lei Geral de Ensino de 1827, o ensino era individual. Foi considerado, a partir daquele momento, não apropriado devido à grande quantidade de alunos presentes na sala, ou que deveriam estar; o método individual não permitia que a instrução fosse dada a um número maior de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco eficiente (BASTOS; FARIA FILHO, 1999).

A Lei de 1827 e o estabelecimento do método mútuo buscavam uma escola mais eficiente, que formasse mais alunos em menos tempo e com um custo menor aos cofres do

---

<sup>52</sup> BRASIL. *Colleção de Leis do Império*. Rio de Janeiro, 1882.



Império. Tal procedimento adquiriu maior legitimidade com base nas experiências desenvolvidas no exterior. O mencionado método já era utilizado em Portugal e em outros países da América Latina nas primeiras décadas do século XIX. Segundo Fernandes (1998), o governo português criou escolas de ensino mútuo nos corpos do exército, da marinha e da polícia, voltadas a princípio para os soldados, e mais tarde para seus filhos e filhos de civis.

Manacorda (1989) assinala que, durante os anos que se seguiram à Revolução Francesa, duas propostas educacionais, ambas de ensino mútuo, ganharam popularidade na Inglaterra: a do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) e a do *quaker* Joseph Lancaster (1778-1838).

Em viagem à Europa a serviço do novo governo republicano, o professor público Manoel Pereira Frazão,<sup>53</sup> em 1893, ao fazer uma análise do ensino na Inglaterra, comentou sobre a adoção dos métodos que disputavam espaço nas escolas inglesas. Por “influência de Lancaster” foi adotado seu método na sociedade *Brits and Foreign School Society*, criada em 1805. Ainda de acordo com Frazão, o clero anglicano viu como um perigo o progresso das escolas orientadas pelo método mútuo de Lancaster. Diante disso, criou, em oposição, outra sociedade, a *National School of the Church of England*, tendo à frente Andrew Bell e utilizando o método mútuo por ele desenvolvido.

No Império brasileiro, através da Lei Geral de Ensino de 1827, foi adotado o Método Lancaster, que foi adotado também nos EUA. Segundo os Estudos de Caruso (2009), o método foi implementado em algumas colônias africanas, na Índia e na Austrália. O método, em linhas gerais, era atraente, pois possibilitava a formação de um grande número de estudantes em um tempo reduzido e com um baixo custo financeiro, já que um único professor poderia ensinar a mais de 500 alunos ao mesmo tempo. O próprio Lancaster esteve em Caracas, auxiliando a implantação de seu método no país. Entre os defensores desse método encontramos José de San Martín e Simon Bolívar, que se empenharam na sua adoção em seus respectivos países.

Em linhas gerais, o método tinha seu ponto principal na figura do monitor, escolhido pelo professor entre os alunos. Esses alunos monitores recebiam explicações particulares do professor antes das aulas, explicações que deveriam ser ensinadas depois pelos monitores aos demais alunos. O monitor era o responsável pela organização, disciplina e

---

<sup>53</sup> Professor Frazão foi o autor das cartas do professor da roça, redator do manifesto dos professores públicos primários da Corte, do jornal *A Verdadeira Instrução Pública* e esteve envolvido em diversas iniciativas de organização dos professores e que serão trabalhadas ao longo da tese.

classificação dos alunos. O professor ficava em sua mesa, controlando os trabalhos realizados. Assim se desenvolvia uma relação pedagógica intermediada pelos monitores, tendo de um lado o professor e do outro os demais alunos.

Em 1830, na Corte, das seis escolas públicas para meninos, apenas três utilizavam o método mútuo, e entre as 53 particulares não havia uma que o utilizasse. Em 1835, seis professores ensinavam pelo Método Lancaster para um total de 398 alunos. Segundo Villela (1999), a primeira escola normal do Império, criada em Niterói, em 1835, buscava disseminar os métodos e princípios do ensino mútuo, preparando os futuros professores para sua utilização, conforme previa a Lei de 1827. Em 1839 já havia nove classes de ensino mútuo, com cerca de 697 alunos.

Junto com o ensino mútuo, a Lei Geral do Ensino de 1827 também legislou sobre a disciplina nas escolas, prevendo no art. 15 que os castigos seriam praticados segundo o método Lancaster. A questão da disciplina e da prática de castigos, incluindo os castigos corporais, não preconizados por Lancaster, foram debates presentes ao longo do século XIX e envolveram professores, pais, jornalistas, médicos, políticos e, não poucas vezes, a polícia.<sup>54</sup>

A questão do método logo se tornou um problema para os professores, pois pela primeira Lei Geral de Ensino, os professores que não conhecessem o método Lancaster deveriam fazê-lo às próprias custas, ao informar que:

Art. 4<sup>o</sup> As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível.

Art. 5<sup>o</sup> Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (*Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro. 1882).<sup>55</sup>

Muitas críticas foram feitas à Lei Geral de Ensino de 1827, principalmente pelo seu centralismo. Em 1834, o Ato Adicional<sup>56</sup> promoveu a descentralização do ensino, atribuindo às províncias o dever de legislar e organizar o ensino primário e secundário,

---

<sup>54</sup> Para ter maior detalhamento sobre os castigos corporais, conferir: Lemos (2005).

<sup>55</sup> BN - Brasil, *Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro. 1882.

<sup>56</sup> O Ato Adicional promulgado pela Lei n. 16, de agosto de 1834, estabeleceu modificações na Constituição de 1824, como, por exemplo, a transformação dos Conselhos Gerais em Assembleias Provinciais, e desmembrou a província da Corte. Nesse rearranjo político, as províncias teriam seus limites, tendo uma autonomia subordinada. Caberia às províncias assumir a instrução primária (legislando e mantendo-a financeiramente), ficando o Governo Imperial responsável pelo ensino superior em todo o Império, e também pelo ensino primário no município da Corte.

cabendo ao governo central, através do Ministério do Império, a gestão do ensino primário e secundário na Corte, e o superior em todo o país. Assim, o poder provincial era responsável por formar o povo, promovendo a instrução, e nesse quadro emerge a importância dos políticos conservadores, cujo núcleo mais forte era o fluminense - os “Saquaremas”, assim chamados porque se reuniam em uma fazenda pertencente ao Visconde de Itaboraá localizada em Saquarema.<sup>57</sup>

A descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834 também foi alvo de críticas e acusações, muitas vindas de defensores da descentralização, como as de Antonio Almeida de Oliveira, argumentando que, da forma prevista no Ato de 1834, não foram dadas as condições para que as províncias assumissem efetivamente a instrução, uma vez que não tinham recursos para tal.

Um primeiro efeito da descentralização foi a proliferação de leis e regulamentos de instrução nas províncias, que levou à constituição do que Faria Filho (FARIA FILHO; TEIXEIRA, 2000) denominou “sistemas públicos de ensino provinciais”, nas várias regiões do Império brasileiro, no decorrer dos oitocentos, como na Bahia em 1835, Ceará e Minas em 1837, Piauí em 1845, Espírito Santo em 1848, Rio de Janeiro em 1849, e na Corte em 1854.<sup>58</sup> Segundo Faria Filho (2000), a diversidade de leis educacionais então produzidas e a inexistência de um sistema nacional centralizado constituíram um importante instrumento para a construção dos variados sistemas de ensino. Se tal medida resultou em um crescimento no número de escolas, esse crescimento esbarrou nas limitações assinaladas por Antonio Almeida de Oliveira, devido às grandes diferenças e especificidades das províncias e às instabilidades políticas que surgiram no período regencial.

Nessa conjuntura, a Província do Rio de Janeiro, sob o comando dos Saquaremas, cumpriu o papel de laboratório onde eram gestadas e testadas políticas que pretendiam ser estendidas à administração central, sempre buscando consolidar a ordem no Império (MATTOS, 1990).

---

<sup>57</sup> Os Conservadores derrubaram a regência de Diogo Antonio Feijó e por longo tempo mantiveram a hegemonia na província Fluminense. Esse período, que vai de 1834 até o início dos anos sessenta, foi denominado por Mattos (1994) como “Tempo Saquarema”.

<sup>58</sup> Essas três últimas leis, ou seja, o Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo, de 20 de fevereiro de 1848, o Regulamento da Instrução Primária na Província do Rio de Janeiro, de 14 de dezembro de 1849, e o Regulamento do Município da Corte, de 17 de fevereiro de 1854, foram elaboradas pelo “bacharel, monarquista, conservador e homem de governo” Couto Ferraz, que dizia objetivar “levar a nação à luz da modernidade”. Para saber mais sobre Couto Ferraz e seus regulamentos, consultar: Gondra e Tavares (2004), citados nas referências deste trabalho.

A instrução e a escola foram vistas como o caminho que viabilizaria esse ambicioso projeto de construir um Império, moralizar, disciplinar, higienizar e civilizar<sup>59</sup> um povo, possibilitando instaurar um Império da boa sociedade<sup>60</sup> e elevar o Brasil ao *hall* dos países civilizados. Nesse sentido, a ideia da instrução pública foi produzida como fundamento e critério para a superação do atraso da população, objetivando alcançar uma unidade no vasto território do Império, além de construir uma vontade coletiva via instrução. A importância da criação de escolas para implementar essa instrução pode ser percebida, por exemplo, nos discursos dos políticos, na imprensa, nos manuais escolares, na literatura, na constituição de um corpo de especialistas responsáveis pela instrução, na criação de escolas normais, nas teses e nas legislações em vigor, assim como a partir da destinação de verbas públicas para as escolas.

“Dessa humilde casa que tem o nome de escola, pende o futuro de toda uma sociedade”, declarava João de Almeida Pereira Filho,<sup>61</sup> em 1859. Mas, para levar esse projeto adiante, não seria apenas a instrução que deveria ser difundida; em seu relatório, quase 20 anos antes do de João de Almeida, o então Presidente da Província do Rio de Janeiro, Paulino José Soares de Souza,<sup>62</sup> já dedicava atenção a outros aspectos da formação, afirmando que: “[...] é preciso, portanto, juntar a instrução primária à educação, e educar o povo, inspirar-lhe sentimentos de religião e moral, melhorando assim pouco a pouco seus costumes.

Estava claro para as elites dirigentes o papel da instrução e sua importância para o país. Os discursos de valorização da instrução, via de regra, vinham acompanhados de críticas ou propostas sobre o que ela representava no momento em que cada discurso era proferido, geralmente acompanhado de propostas de reforma assentadas em leis e regulamentos do Estado. Buscava-se reformar a escola e a instrução, reformando os regulamentos que a regiam, sendo que muitos deles nunca saíram do papel, mesmo fim que tiveram algumas das reformas propostas.

No centro desses discursos estava a escola, e a visão disseminada de “missão”. A proliferação do discurso sobre a instrução constituiu-se em estratégia, buscando afirmar, justificar e legitimar um modelo de formação do povo de acordo com o modelo de sociedade

---

<sup>59</sup> Civilizar se refere a uma determinada visão de mundo que buscava impor o que era entendido como “civilizado”, buscava alcançar um determinado estágio científico e cultural, a adoção de práticas, “maneiras”, modelos de comportamento social que se julgava superior aos existentes até então. No caso brasileiro, a civilização era identificada com o hemisfério norte, principalmente com a Europa. Sobre o conceito de civilização, conferir: Elias (1990) nas referências.

<sup>60</sup> Sobre o Império da “boa sociedade”, conferir: Mattos (1990).

<sup>61</sup> RPP-RJ – 1859: Presidência de João Almeida Pereira Filho (*apud* MATTOS, 1990, p. 57).

<sup>62</sup> RPP-RJ – 1839: Presidência de Paulino José Soares de Souza, (*apud* MATTOS, 1990, p. 36).

que se almejava construir. Se a instrução era ponto principal da estratégia civilizatória pensada pelo Estado, a escola seria o mecanismo que colocaria a estratégia em ação, a escola seria a máquina de civilizar, e nessa maquinaria civilizatória uma peça seria fundamental: o professor.

Essa maquinaria necessitava de ajustes constantes, estando sujeita a diversas reformas. Estas se constituíram em importantes momentos nos quais foi possível perceber os ajustes e reordenamentos dos modelos postos em funcionamento, os debates e tensões sobre os diferentes modelos passíveis de serem adotados. Reformas estas formadas ora pelo abandono de velhas práticas, abrindo espaço para as chamadas inovações, ora por retomadas de modelos e práticas às vezes reeditados como grandes novidades. E que não podem ser pensadas apenas a partir do texto presente na lei, mas vistas também nas suas várias dimensões, no ordenamento jurídico, nas práticas sociais, percebendo a lei, o entorno de sua elaboração e a aplicação no campo de onde ela emerge como expressão e fruto das relações, projetos políticos e lutas sociais.

Para pensar a construção da profissão docente e seu processo de profissionalização na cidade do Rio de Janeiro, é necessário pensá-la, no cruzamento dos professores, com as escolas e a atuação do Estado Imperial, que com leis e decretos buscava conformá-la, além de pensar nas resistências e ajustes dessas leis e suas reformas - tendo destaque na Corte as assinadas por Couto Ferraz, que entre outras coisas estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário. Nesse quadro é de fundamental importância, para as relações entre profissão docente e o estado, a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC) em 1854.

## **1.2- Subordinado ao zelo e à vigilância de uma “constante e severa inspeção”**

A IGIPSC representou uma nova estrutura para a instrução primária e secundária.  
Segundo Gondra:

O aparelho gerado nos termos dessa intervenção supõe uma profissionalização da instrução, impondo regras para ingresso e permanência de alunos e professores, redefinido os saberes escolares, ao mesmo tempo em que instaura uma rede de vigilância sobre a organização escolar e seus sujeitos por intermédio da qual se pretendia obter eficiência e eficácia na instrução primária e secundária da Corte (2005, p. 9).

A criação da Inspeção e do cargo de Inspetor Geral apontava para a necessidade sentida pelo Estado Imperial de acompanhar de forma mais próxima e controlar as práticas educativas das escolas da Corte. Através da confecção de registros sobre matrículas, frequência e desempenho, buscava-se os detalhes da legislação, fatos evidenciados no olhar esmiuçante das inspeções, constituindo uma “microfísica do poder”<sup>63</sup>. Importa nessa lógica estabelecer as presenças e as ausências, trabalhar os espaços, conhecer os alunos e os professores, instaurar formas de comunicação, verificar o alcance do poder em vigiar e conformar o comportamento de cada um, organizando assim um espaço analítico, não só para vigiar, mas também para tornar os mecanismos mais úteis. A produção dessa escrita de controle e a produção desses documentos constituem hoje importante fonte para a pesquisa em história da educação, podendo ser localizada documentação desse tipo, como já assinalado, no setor de documentação escrita do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), no Arquivo Nacional (AN) e na Biblioteca Nacional (BN). O Funcionamento desta engrenagem indica também a constituição de uma hierarquia, com a constituição de uma autoridade acima dos professores e dos diretores das escolas. De acordo com Schueler (2002), desse modo eram recriadas, no âmbito das escolas, as hierarquias da administração pública.

Juntamente com a organização da estrutura administrativa do ensino, por intermédio dos programas curriculares adotados nas escolas pelo regulamento de 1854, pode-se perceber, ainda segundo Schueler, que a instrução religiosa, a leitura, a escrita, as noções de gramática, de aritmética e o sistema de pesos e medidas eram disciplinas que integravam o currículo porque seriam conhecimentos importantes na formação do conjunto de cidadãos que seria alcançado por essa instrução, e vista como elementar para o povo que se queria formar, embora nem tudo funcionasse como previa a lei:

Ainda que o regulamento de 1854 tivesse previsto a criação das escolas primárias de segunda classe ou segundo grau. Nestas escolas de segunda classe, idealizadas aos moldes da reforma Victor Cousin na França da restauração monárquica, as matérias ministradas aproximavam-se do currículo das escolas secundárias, e no decorrer do século XIX, tenderam a ser incorporadas ao ensino primário pelas diversas reformas do ensino (2002, p. 16).

Esse currículo implementado, ainda que sem o segundo grau previsto na lei, visava à unificação da língua nacional, à propagação da religião, à unificação do sistema de pesos e medidas juntamente com o ensino da escrita e da leitura. A tentativa de unificação

---

<sup>63</sup> Cf. Foucault, (1988).

desses códigos era justificado na ideia de forjar e manter uma unidade no vasto Império brasileiro, que garantiria a ordem pública e afinaria uma identidade entre a população e o regime. O currículo elaborado visava, com a alfabetização da população, retratada como uma massa ignorante, atingir também objetivos políticos, como o de formar cidadãos patrióticos e ordeiros, tementes à igreja católica, formando-os e ajustando-os para uma vida social desejada.

Na reforma de 1854 estava prevista a presença das armas imperiais em cada escola, junto com a indicação do sexo e da freguesia a que a escola atendia, além da imagem de Cristo, indicando a presença da Igreja, e o retrato do Imperador Pedro II, representando o Estado, contando também com os objetos e utensílios para uso das escolas. Para cumprir o que constava no papel, o regulamento previa a constituição de um corpo de funcionários que iria zelar pela instrução, definindo cargos e atribuições de acordo com uma hierarquia. Igualmente associado ao processo de profissionalização, o serviço de inspeção<sup>64</sup> se inscreve como um instrumento que pretende regular o exercício do ofício, controlando práticas, livros, materiais, circulação e movimentação de professores. Instituída pelo regulamento de 1854, que também definia regras para a prática do ofício e os procedimentos que o professor deveria ter na escola, a aparelhagem de fiscalização possuía uma hierarquia nos cargos de inspeção. A definição dos papéis de cada agente fiscalizador denota uma escala de poderes e o tipo de proximidade com os professores sobre os quais deve exercer uma vigilância.

As responsabilidades atribuídas ao Inspetor Geral demonstravam bem o interesse do Estado em ter um controle detalhado do ensino, pois ele é que determinava normas e procedimentos para a criação de escolas e para o funcionamento daquelas já existentes, junto com o conselho diretor e os delegados de ensino. Essa preocupação em construir um sistema centralizado de inspeção e normatização do ensino na Corte pode ser percebido a partir das atribuições e dos serviços de responsabilidade da Inspeção, que consistiam em inspecionar os estabelecimentos de instrução primária e secundária da Corte, realizar os exames de capacidade para o magistério, autorizar a abertura de novas escolas, selecionar os compêndios adotados, aprovar métodos de ensino, receber as informações dos delegados de ensino sobre o andamento das escolas nas respectivas freguesias, coordenar os mapas estatísticos e as informações enviadas anualmente pelos presidentes de província, elaborar e remeter trimestralmente os mapas de matrícula e frequência dos alunos nas escolas públicas e nas privadas que contavam com subvenção do Ministério do Império, instituir anualmente em

---

<sup>64</sup> Cf. Borges (2008).

cada freguesia os exames públicos para os alunos das escolas primárias e secundárias, apresentar ao governo o orçamento anual das despesas com a instrução pública, expedir a instrução para os exames de professores adjuntos e propor as gratificações e jubilação de professores. Como se pode perceber a aparelhagem da inspeção instituída pela reforma de 1854, permite observar as cinco operações da arte de punir: comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir (Foucault, 2003).

Para uma fiscalização eficiente, foi criada a função de delegado de ensino, que seria o responsável por fiscalizar diretamente as aulas, escolas e professores das freguesias onde residiam. Esta era uma função não remunerada, oferecida a cidadãos respeitáveis. Ocuparam os cargos de delegados de ensino, entre outros, padres, médicos, bacharéis em Direito e comerciantes bem-sucedidos. Por residirem nos locais onde atuavam na inspeção das escolas, observavam também a vida privada e a conduta dos professores, impediam a abertura de escolas não-autorizadas, além de inspecionarem as escolas autorizadas, fiscalizando se os livros e os métodos utilizados estavam de acordo com os aprovados pela IGIPSC para o uso nas escolas, se as escolas ofereciam espaços apropriados (higienizados) e se a moralidade era respeitada. Os delegados verificavam a matrícula e a frequência dos alunos e encaminhavam para a Inspeção o orçamento das escolas, a relação dos móveis e objetos pertencentes às escolas. Por terem uma relação próxima com os professores e com a comunidade atendida por estes, muitas vezes atuavam também como intermediários entre os professores e a Inspeção Geral, assim como entre os professores e as famílias locais, mediando conflitos e levando queixas.

Em seu primeiro relatório, o inspetor da instrução Eusébio de Queiroz afirmou ser fora de dúvida que o aperfeiçoamento da instrução pública dependia em grande parte da “inspeção inteligente, regular e activa dos seus diversos estabelecimentos”.<sup>65</sup> Eusébio alegava que os professores poderiam “deixar-se dominar pelo espírito de rotina e pela indolência” quando estivessem longe da “ação da autoridade superior”. Diante de tais observações, Eusébio defende a presença de autoridades que, ao exercerem “uma inspeção imediata sobre o ensino, animem o professor na árdua tarefa a que se dedicou, o aconselhem, o guiem, e o advertam para que se não desviem do caminho que lhes dicta o dever” (p.3). Em relatório posterior, relativo ao ano de 1857, ao reivindicar o auxílio dos párocos na inspeção das escolas, o inspetor reitera a necessidade do professor sentir-se sob vigilância.

---

<sup>65</sup> Relatório da IGIPSC do ano de 1855, p.5.



Diante dessas funções, esses delegados não poderiam acumular um emprego no magistério, independente de ser em escolas públicas ou privadas. Porém, essa proibição de acumulação de cargos não garantia o distanciamento esperado, pois alguns delegados de ensino eram casados com professoras, outros tinham filhos, sobrinhos ou afilhados estudando nas escolas sob a sua fiscalização. Como o delegado da Freguesia da Lagoa, que em carta à IGIPSC informou que a terceira escola de meninas da Freguesia estava prestes a ruir, e oferece a sala de sua casa para que a escola funcione, gratuitamente, até que se pudesse encontrar um novo local para instalá-la; informa ainda na carta que a professora da referida escola era sua mulher.<sup>66</sup> Em outro ofício, de 1867, o delegado Francisco Lopes Oliveira Araújo informa que convidou para examinar os meninos e as meninas da 1ª Escola o Dr. Antonio de Castro Lopes; comunica também que um dos alunos a ser examinado é seu filho, por isso pede que este nomeie outro delegado que o substitua na presidência do ato de seu exame.<sup>67</sup>

No processo de profissionalização dos professores, o Estado lhes oferecia um estatuto de autonomia frente à comunidade, pois eram funcionários do Estado. Essa funcionarização cumpriu um papel central na profissionalização, pois, na medida em que os professores buscaram se constituir em corpo administrativo autônomo, o Estado buscou consolidar o controle da instituição escolar através da autoridade sobre o corpo docente. Contudo, mesmo estando entre os funcionários, os docentes não renunciavam o direito de reivindicar uma regulamentação menos burocrática e mais profissional. Em meio a esse cenário marcado por um conjunto de regras definidas por lei, debates acerca do modo de formação docente e determinadas condições de trabalho, os professores procuravam expor suas idéias, questionamentos e argumentos em torno de determinadas questões, reclamando pela melhoria do ensino, das casas das escolas, da falta de materiais e mobiliário adequados. Por meio de documentos, comissões e conferências foi possível perceber professores lutando por melhores condições de trabalho, burlando normas e contornando a inspeção. Tais aspectos se aproximam das observações de Schueler quando afirma que:

O domínio e a produção de saberes e disciplinas escolares conferiam aos professores primários da Corte uma relativa autonomia em relação aos regulamentos e as normas oficiais da Inspeção de instrução pública da cidade, o que, em última instância, abria possibilidades e condições de existência, no interior do sistema escolar da cidade (e da forma escolar que

---

<sup>66</sup>AGCRJ – Códice: 11 - 4 - 27, p. 2.

<sup>67</sup> AGCRJ – Códice: 11 - 2 -20, p. 36.

se construía no século XIX), de diversificadas culturas escolares, nas quais espaços e temporalidades múltiplas se corporificavam em modos diversos de organização das escolas (2005b , p.7-8).

Diante de tais situações, a autora destaca que o complexo processo de “funcionarização” não ocorreu sem a intervenção e atuação do professores e professoras por meio de adesão, resistência, burlando ou apresentando alternativas. Nesse sentido, nas últimas décadas do século XIX, em contrapartida à funcionarização e à estatização da docência “percebeu-se um processo de construção de identidades simbólicas coletivas, ainda que provisórias e contraditórias, de professores e professoras públicas primários, os quais vinham *se fazendo* como um ‘ator corporativo’.” (p.11).

Apesar de vedar a indicação de professores como delegados, o Regulamento de 1854, previa na constituição do Conselho Diretor do Ensino Primário e Secundário da Corte, que seria presidido pelo Inspetor Geral, e teria a participação de três professores (dois públicos e um particular), que seriam escolhidos entre os mais “distintos e dedicados ao ensino”. Esse Conselho era composto pelo Reitor do Imperial Colégio de Pedro II e por outras personalidades “de notório saber”, e teria uma atribuição consultiva nas questões pedagógicas, como a escolha de livros ou métodos de ensino que seriam adotados, a aprovação da abertura de escolas, atuando também como instância de julgamento nas questões de infrações disciplinares cometidas pelos funcionários ligados à instrução, incluindo os inspetores e os professores. O Conselho decidia sobre as punições e recursos, mediando conflitos entre as instâncias da instrução.

Um outro documento que definiu normas para o trabalho do professor foi o Regimento Interno das Escolas, estabelecido em 1855. Segundo Garcia, o Regimento Interno juntamente com o Regulamento de 1854 configuraram um conjunto de normas com direitos e deveres, aos quais os profissionais docentes estiveram submetidos, e “constituíram uma espécie de solo comum, a partir do que se pode pensar o estatuto profissional da docência” (2005, p.46).

Observa-se que o início do Regimento Interno trata dos deveres dos professores, enquanto que o Regulamento de 1854 inicia-se com a inspeção. O regulamento destinava a normatizar a instrução no município da Corte, enquanto que o regimento o funcionamento das escolas. Nesse sentido, cabe sinalizar o professor como um importante elemento a ser recoberto pelo regimento, visto que a escola era uma unidade de ensino formada por um

professor, dependendo o seu funcionamento, portanto, do modo como este profissional trabalhava.

A institucionalização da instrução primária e secundária, e todo o aparato legal construído pelas sucessivas leis de ensino buscavam expandir o Império “para dentro”, no dizer de Mattos (2003). Devido à impossibilidade de expansão espacial ilimitada, o governo imperial procurou consolidar seus domínios e valores junto à grande massa da população, criando condições de governo por meio da educação difundida pela via da escola.

### **1.3- Reprodução da docência: Os segredos e as artes do ofício**

A questão da formação de professores primários no século XIX foi cenário dos mais intensos debates e conflitos, já que diferentes modelos de formação destes estavam em pauta. Condição, de certa forma, provocada e favorecida pelo já citado Ato Adicional de 1834, a partir do qual cada província passou a ser responsável pelo desenvolvimento da instrução, pelos métodos e pela seleção dos quadros para compor o magistério. Podemos afirmar que dois modelos protagonizaram essa disputa: o modelo “escolarizado” de formação de professores pelas escolas normais e o modelo de formação “artesanal”, de aprendizado “corporativo” no interior das próprias escolas de primeiras letras, com ênfase para os conhecimentos básicos. Os discursos da época tentavam imputar um caráter “científico” à formação via escolas normais, atribuindo à formação do mestre-escola o signo do atraso, já que ela se dava por meio da prática. No interior das salas de aula, na “classe dos professores adjuntos”.

Segundo Uekane (2005):

Os professores adjuntos seriam formados no interior das escolas de primeiras letras, sendo exercitados na ‘arte de ensinar’, até o momento em que estivessem prontos para reger uma cadeira pública. A maneira como este modelo de formação se constituiu demonstra que aos professores primários bastaria conhecer as noções de primeiras letras, acrescido de um certo domínio do método utilizado nas escolas sem, no entanto, abandonar a questão da moralidade, vista como um requisito ‘essencial’ para que os candidatos fossem considerados qualificados para o exercício do magistério. Este modelo de formação, ao exigir dos seus alunos-mestres o domínio de poucos saberes, permaneceu como norma na Corte durante parte deste século, oficialmente de 1854 a 1879 (2005, p. 33).

Para fazer parte da classe dos adjuntos, os alunos das escolas públicas deveriam ser maiores de 12 anos, aprovados com distinção nos exames anuais e deveriam mostrar

propensão para o magistério. O estudo nessa classe tinha a duração de aproximadamente três anos. Para a nomeação de um adjunto para uma cadeira pública como professor proprietário, este deveria prestar exame ao final do terceiro ano nessa classe e, caso fosse aprovado, fosse considerado apto e tivesse comprovado a maioria legal e moralidade, que era uma forma de exame prévio de acordo com as exigências do regulamento, seria nomeado.<sup>68</sup> O Regulamento de 1854 oficializou a prática de formação de professores adjuntos. Esse tipo de formação é semelhante às utilizadas pelos mestres no interior de suas corporações de ofício.<sup>69</sup>

Para Villela (2002), por um lado, a formação pela prática alimentou as escolas públicas primárias, com professores e, por outro, refreou a implementação das Escolas Normais, fornecendo uma formação mais rápida e menos custosa e deixando aos professores o controle da formação de novos professores. Essa autonomia na formação dos novos quadros para o magistério seria retirada dos professores primários com a implantação das escolas normais. Para Antônio Nóvoa (1987), o processo de funcionarização dos mestres-escolas em Portugal tem como um dos momentos fundamentais a passagem de uma forma “artesanal” de aprendizagem do ofício, prática até então tradicional aos professores de primeiras letras desde o final do século XVIII, para as formas hierarquizadas de formação, sob controle do Estado, com a criação das escolas normais dedicadas à formação de professores, a partir de meados do século XIX e com a introdução de novos saberes científicos. Esse tipo de formação vai ao encontro do conceito moderno de profissão e, ainda que a gênese do sistema de ensino de Estado e da profissão de professor remonte ao fim do século XVIII, foi no século XIX que a escola e o professor de instrução primária adquiriram as características que permanecem sendo as suas atualmente (NÓVOA, 1987).

Entretanto, a consolidação desse modelo de formação, no fim do século XIX e ao longo do século XX, retirou dos mestres das escolas primárias o controle da reprodução do ofício, que se dava através da aprendizagem pela prática. Ao iniciar os aprendizes nos conhecimentos e nas técnicas necessárias à formação e à prática docente, garantia-se, com isso, a qualificação como adjunto e a inserção profissional desses aprendizes, que seriam futuros titulares de cadeiras e, assim, responsáveis por suas escolas, nas quais iriam lecionar as primeiras letras e por sua vez assumiriam também a transmissão das “artes e segredos do ofício” a alunos escolhidos pelo mestre como aprendizes. A formação via escola normal retirou a formação dos professores primários pelos professores primários, lançando a outro

---

<sup>68</sup> Para saber sobre os exames prévios na Corte, confira; Garcia (2004).

<sup>69</sup> Cf.: Martins, (2008).

grupo a responsabilidade por essa formação. Grupo esse reconhecido pelo Estado e só teria autoridade para a formação de novos professores enquanto atuassem em uma instituição específica para isso, que era a escola normal.

O surgimento das primeiras formas associativas de trabalhadores<sup>70</sup> na forma de sociedades de auxílio mútuo e corporações de ofício, sendo esta última a expressão de associativismo mais comum até o fim do século XVIII, operava com a reprodução do ofício de forma artesanal, ao que Mônica Martins (2008) chamou de pedagogia do artesanato, referindo-se ao ensino e à aprendizagem nas corporações de ofícios. Pensar as práticas educacionais dos sistemas de aprendizagem das corporações de ofício nos auxilia a pensar sobre a formação pela prática de professores.

O exercício da docência, além de se constituir atividade relacionada aos grupos de letrados, conservou, por muitos séculos, uma dupla feição, simultaneamente artística e técnica, o que lhe imprimia características similares às das corporações de ofício.<sup>71</sup> Schueler (2005) informa como essa aproximação ocorria:

[...] não raras vezes os mestres de primeiras letras, ou seja, as pessoas das localidades encarregadas de ensinar aos meninos e meninas a ler, escrever e contar, se confundiam com os próprios mestres e artesãos das corporações de ofícios especializados, como os carpinteiros, os ferreiros, os alfaiates, entre outros. A própria denominação – mestre – então atribuída aos docentes de todas as ordens e graus, indicava a sua vinculação com as tradições das corporações de ofício. Tendo aprendido com os mestres no interior dos sistemas de aprendizagem de ofícios, muitos artesãos, ao mesmo tempo em que exerciam suas profissões manuais, executavam a tarefa de ensinar as primeiras letras, ora gratuitamente, ora como mais uma maneira de garantir a sua sobrevivência (2005, p. 15).

Mas os debates a respeito da formação de professores foram além dos círculos do poder, tendo estado presentes em diferentes discursos e veículos, apresentando-se para a sociedade nas falas de políticos, muitos dos quais desqualificavam os professores, culpando uma formação que não seria apropriada para o exercício do magistério, e nos discursos dos

---

<sup>70</sup> Apesar de haver divergências na análise sobre o período em que surgiram as primeiras formas associativas mais organizadas entre trabalhadores, a maioria dos estudos aponta para os séculos XI e XII. Conferir: PIRENNE, Henri. “European”. In: Selighan, E.; JOHNSON, A. *Encyclopedia of the social sciences*, v. 7. NY: Macmillan, 1949. p. 208.

<sup>71</sup> A constituição de 1824 extinguiu as corporações de ofício, elas seriam segundo José Murilo de Carvalho “substituídas, a partir da década de 1830, pelas sociedades de auxílio mútuo, e mais tarde ainda pelos sindicatos” (2008, p. 6).

próprios professores, divulgados pela chamada grande imprensa e pela imprensa docente.<sup>72</sup> Esses debates também estiveram presentes nas Conferências Pedagógicas, que tinham o objetivo de discutir questões referentes ao ensino com os professores da Corte.<sup>73</sup>

Na disputa pelos modelos de formação, algumas províncias constituíram, na primeira metade do século XIX, escolas para formar esses professores, as chamadas Escolas Normais. Isso ocorreu, por exemplo, em São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará, Piauí e Mato Grosso. A primeira Escola Normal do Império, com o objetivo de formar professores para atuar nas escolas primárias, foi a de Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro, criada em 1835, e que, devido a críticas no tocante à sua organização, aos métodos e, principalmente, pelos inexpressivos resultados,<sup>74</sup> que lhe valeram muita oposição, acabou por ser extinta em 1851. Outro motivo de críticas ao modelo de formação via Escola Normal era o custo; a formação pela prática, através dos adjuntos, era uma opção que requeria menos recursos quando comparado aos das Escolas Normais.

No Município da Corte, o Regulamento de 1854 permite observar o debate existente entre a formação oferecida pela escola normal e a formação pela prática<sup>75</sup>. Para Couto Ferraz<sup>76</sup> o “sistema de formação pelas escolas normais já havia fracassado dentro e fora do país” (Gondra, 2001, p.5). Diante de um sistema considerado caro e ineficaz, apontava a necessidade de formar os professores pelo modo prático. A lei de 1854 possui um capítulo, composto pelos artigos 34 ao 46, para tratar dos professores adjuntos, procurando regular a formação pela prática.

Nesse sentido, as críticas, feitas por políticos e pela imprensa, dirigidas à instrução pública acabavam recaindo num suposto despreparo do professor, decorrente de uma formação precária, derivada desse modelo “artesanal”, que, segundo os críticos, não ofereceria nenhuma formação pedagógica para o exercício da profissão.

Até 1874 a irregularidade no financiamento e a ausência de legitimidade do modelo de formação escolarizada em cursos da Escola Normal fizeram com que a maioria dos professores públicos primários da Corte tenham sido formados pela prática. Em geral, concluíam os estudos primários por volta dos 12 ou 13 anos de idade, e então tornavam-se adjuntos das escolas públicas, auxiliando o professor nas tarefas (Lemos, 2006, p.30).

---

<sup>72</sup> Os debates na imprensa docente serão estudados no capítulo três.

<sup>73</sup> As conferências pedagógicas serão trabalhadas no capítulo quatro.

<sup>74</sup> De acordo com Uekane (2005), a escola foi frequentada por 38 alunos, tendo sido formados 10 alunos até seu fechamento.

<sup>75</sup> Cf. UEKANE (2008).

<sup>76</sup> Ministro do Império, implementou a reforma da instrução em 1854 na Corte.

A formação para o magistério fazia-se no interior das próprias escolas, e depois os professores poderiam ser efetivados através dos concursos. Muitas das críticas à instrução pública feitas tanto por políticos como pela imprensa acabavam recaindo num suposto despreparo do professor, decorrente de uma formação precária derivada desse modelo “artesanal”, que, segundo os críticos, não ofereceria nenhuma formação pedagógica para o exercício da profissão. “Ninguém pode ensinar o que não conhece” ou “a pedagogia é a educação dos educadores” e “educação elevada à potência” eram alguns argumentos dos defensores do modelo de Escolas Normais. Diante disso, Villela (2003) considera que,

[...] a “nova” formação “profissional”, realizada na escola normal, se opunha à “antiga” formação “artesanal” tendo em vista que, na visão dos organizadores da escola normal dessa época, os novos “professores” que se formassem deveriam se distinguir dos antigos “mestres” improvisados pelo domínio de conteúdos e métodos específicos e, pela aquisição de uma postura – um *ethos* – profissional. Definia-se, assim, um campo de normas e saberes próprios da profissão em contraposição à improvisação, à aprendizagem por imitação, característica dos mestres sem formação (2003, p. 4).

Ainda segundo Villela (2003), o século XIX representou a “crença do século no progresso ilimitado da ciência”, o que teria contribuído para que a instrução se tornasse um meio para o desenvolvimento das nações. Dessa forma,

[...] o projeto que se desenvolveu na Escola Normal fluminense trazia as marcas desse tempo. Sintonizado com as discussões dos liberais na França, mas também influenciado pelas recentes conquistas dos Estados Unidos, desejava-se formar esse novo professor primário que possibilitaria ao país se antecipar no rumo do progresso. Entre os modelos em circulação e a apropriação que deles foi feita no projeto cotidiano da Escola vivido pelos professores e alunos uma série de mediações ocorreram sendo impossível reduzir essas práticas a meras cópias acríticas daqueles modelos estrangeiros (VILLELA, 2003, p. 3).

Nesse quadro de disputas, os professores aos poucos estabeleceram seus lugares nos debates, nos enfrentamentos, e forjaram condutas e posturas em um campo político que, segundo Bourdieu (1989), poderia se entendido como: “[...] o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que neles se achavam envolvidos, produtos políticos, análise, programas, problemas, comentários, conceitos e acontecimentos” (p. 164).

Os mestres-escolas e professores, no processo de autonomia do campo, participavam ativamente dos debates que envolviam a profissionalização, a estatização e a

tentativa de padronização da formação. Mas uma questão ainda permanece: Quem são essas mulheres e esses homens que se faziam professoras(es)? De onde vinham? Que lugar ocupavam na sociedade imperial? A quem interessava integrar o magistério? E outras séries de questões paralelas a essas emergem. Afinal, como se compunha esse campo docente em construção? Como estavam organizadas as escolas? Como esses docentes construíram espaços de interlocução para o surgimento das associações? Não só os problemas em comum, mas, principalmente, um momento de encontro para que isso pudesse ser percebido é necessário. Esse grupo que buscava se encontrar, essa classe à procura de si mesma, é o que tentarei analisar na próxima seção.

#### **1.4- As escolas e a cidade**

Busco, neste momento, elaborar um quadro da instrução primária nas décadas de 1870 a 1890, construindo um mapa das escolas e professores por freguesias, a partir do qual almejo refletir acerca de quem eram esses professores, qual a formação deles e a situação a que estavam submetidos no exercício do seu ofício, no momento em que a Corte passava por profundas transformações urbanas provocadas por uma série de fatores, dentre eles a explosão demográfica, as mudanças estruturais e socioculturais. Tais mudanças exigiam mais escolas e escolas mais adaptadas ao novo cenário.

Para desenvolver essa reflexão sobre a instrução primária nas freguesias da Corte, torna-se necessário, num primeiro momento, recuperar as divisões e jurisdições administrativas da Corte. Para entender, em seguida, como se encontravam distribuídas geograficamente as escolas de instrução primária, procurando perceber também como a cidade se configurava no século XIX. Assim, torna-se relevante realizar um mapeamento da distribuição das escolas públicas primárias, subsidiadas e subvencionadas na cidade,<sup>77</sup> onde se concentrava a população, onde a demanda de instrução estava presente, e de que forma se ramificava. Para realizar esse intento, recorri à bibliografia especializada sobre a Cidade Rio de Janeiro, especificamente a obra de Noronha Santos (1965), intitulada: *As Freguesias do Rio Antigo*, utilizando também dados censitários a respeito da população da Corte, o recenseamento populacional de 1872,<sup>78</sup> juntamente com outros documentos oficiais, como

---

<sup>77</sup> Existia um grande número de escolas privadas na Corte, porém, as fontes encontradas, apesar de nos darem indícios desse grande número, nos impossibilitam de fazer uma aproximação mais precisa dessa malha.

<sup>78</sup> De acordo com Alencastro (1998), o censo foi realizado partindo de informações coletadas em paróquias do Império.



ofícios da Inspeção Pública e relatórios dos Ministros dos Negócios do Império. Junto com essas obras utilizei também os estudos de Schueler (2002), que em seu trabalho também realizou um mapeamento da educação na Corte Imperial. Dessa maneira, procuro esboçar um perfil demográfico das freguesias urbanas e rurais, num esforço de reconstruir características dos espaços e das relações sociais e culturais em que as escolas e os professores estavam inseridos.

As práticas censitárias fazem parte da estratégia de conhecer e controlar a massa da população, constituindo um importante mecanismo de administração estatal. No entanto, o cruzamento dessas fontes apresenta poucas informações do funcionamento dessas escolas na perspectiva das práticas pedagógicas vivenciadas, de quem eram esses professores e o dia-a-dia das escolas. Na tentativa de perceber isso, utilizo como fonte os ofícios dos delegados de instrução. Ainda que esses ofícios tenham sido produzidos dentro da hierarquia da instrução pública, os delegados mostram uma posição de proximidade maior com os professores e com as escolas do que os demais funcionários da IGIPSC. Muitas das informações dadas pelos delegados subsidiaram os relatórios da Inspeção e, conseqüentemente, os relatórios do Ministério dos Negócios do Império. A elaboração de relatórios guiou políticas, pautou reformas e produziu representações sobre professores e sobre a instrução. Muitas vezes esses relatórios apresentavam visões conflitantes e contraditórias, produzidas pelas lentes do grupo político no comando do Ministério e que, na década de 1870, foram alvo de disputas e controvérsias entre os professores e as autoridades.<sup>79</sup>

As análises aqui desenvolvidas basearam-se em dados censitários e documentos oficiais do ensino primário circunscritos à região da Corte. Nesse sentido, não busco entendê-los como representativos de todo o Império, pois, analisando as iniciativas das diferentes províncias, é possível perceber que o ensino primário possuía formatações, características e histórias singulares, e, ainda que compartilhassem algumas semelhanças, é preciso ficar atento às diferenças, para não repetir um tipo de história que, tomando a parte pelo todo, distorce o que se pode saber do complexo fenômeno da escolarização em suas relações com o tecido social.

No caso da Cidade do Rio de Janeiro, local onde estava a Corte, também conhecida como Município Neutro, era no século XIX dividida sob um aspecto eclesiástico em diversas freguesias ou paróquias, as quais, em um primeiro momento, limitavam os territórios de jurisdição religiosa. Em seguida, essas mesmas freguesias passaram a abranger

---

<sup>79</sup> Os relatórios foram um dos alvos do Manifesto de 1871.

os territórios de jurisdição administrativa. A divisão territorial da Corte compreendia assim um aspecto municipal, um religioso e um policial, que por vezes se entrosavam e se confundiam.<sup>80</sup>

A primeira freguesia criada foi a de São Sebastião, em 1569. Ao longo do tempo, pelo aumento da população e pela expansão territorial da cidade do Rio de Janeiro, houve a necessidade da criação de novas freguesias, o que ocorreu por desdobramentos sucessivos, assim como por anexação de antigas freguesias da então Província do Rio de Janeiro. Ao fim do Império, existiam 21 freguesias, 183 escolas públicas e 96 escolas subvencionadas ou subsidiadas.

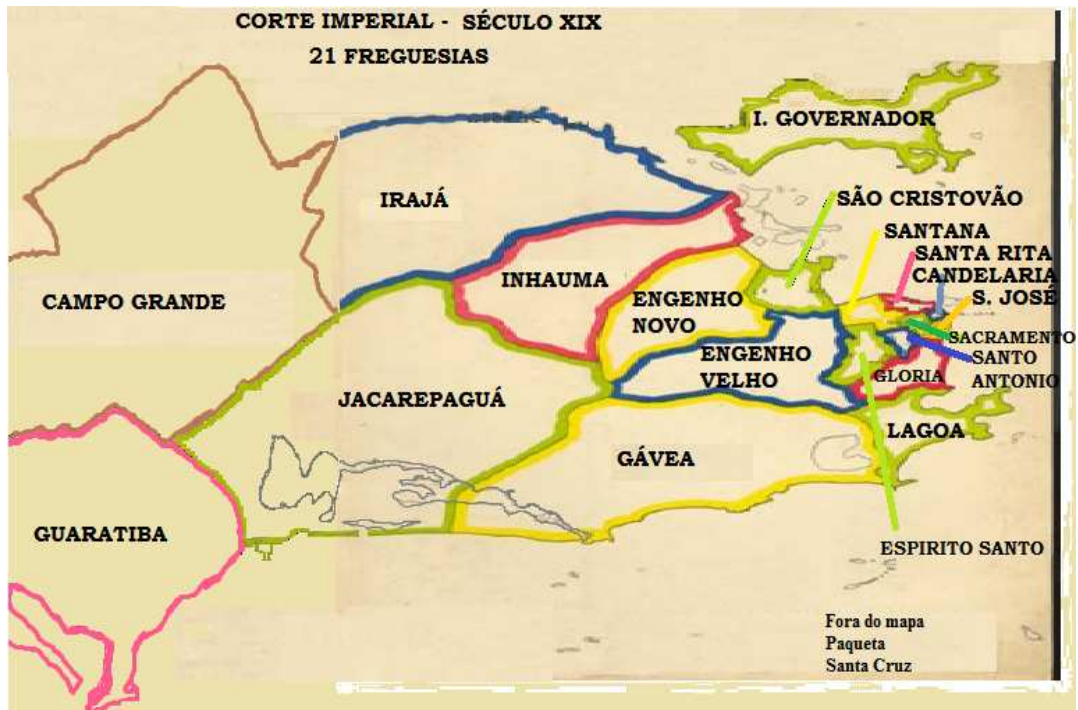
Na década de 1870 a Corte contava com 21 freguesias, sendo 13 urbanas e 8 rurais, com um total de 274.972 habitantes, sendo que a maioria dessa população residia nas freguesias urbanas (220.000 habitantes). Entre as mais populosas encontravam-se as das áreas centrais da cidade: Candelária, São José, Sacramento, Santa Rita e Santana.<sup>81</sup> Já as freguesias rurais eram as menos populosas: Santa Cruz, Guaratiba, Campo Grande, Jacarepaguá, Irajá, Inhaúma, Ilha do Governador e Paquetá (no conjunto, as freguesias rurais possuíam cerca de 54.000 habitantes).

---

<sup>80</sup> Com o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, ficou a cidade do Rio de Janeiro desligada da Província, constituindo a Corte ou Município Neutro.

<sup>81</sup> De acordo com Mattos (1994), estas freguesias urbanas eram conhecidas como centrais porque nelas se localizavam as instituições e as instalações que tornavam possíveis a reprodução dos interesses dominantes: o Paço, o Senado, a Câmara dos Deputados, a Câmara Municipal, a Escola Militar, a Academia da Marinha, os quartéis e a casa de saúde, igrejas católicas, igrejas protestantes inglesas e alemãs, a Tipografia Nacional, teatros, o Correio, a Caixa de Amortização e o Porto.

FIGURA I – Mapa da Corte Imperial (Reprodução a partir do mapa em Santos, 1965)



É importante compreender que os dados sobre as freguesias da cidade do Rio de Janeiro, acumulados e organizados em uma perspectiva comparativa com os registros censitários da população das freguesias da cidade, possibilitam reconstruir possíveis cenários das condições a que estava submetida a população, porém, esses números não devem ser entendidos como prova, verdade ou precisão matemática. Como todas as fontes, os dados quantitativos não são objetivos, tampouco são uma tradução do real, mas sim construções sociais e culturais, fruto das instituições e dos mecanismos que possibilitaram sua produção, e ainda sujeitos ao olhar do pesquisador e aos seus questionamentos que, no processo de pesquisa, são colocados em relação com outras fontes, constituindo com isso novas séries, possibilitando uma determinada inteligibilidade.

Ao realizar um levantamento estatístico das escolas públicas primárias, procurei analisar sua distribuição e localização nas freguesias da cidade, relacionando-as aos aspectos demográficos e ocupacionais destes locais. Para isso também utilizei os relatórios do Ministro dos Negócios do Império, fontes importantes, pois foram constituídos através de uma escrita

minuciosa, construindo um *corpus documental*, mapeando as escolas, os alunos e professores, e repartindo-os em quadros, tirando daí o maior número de efeitos.

Tais relatórios descreviam as escolas e a instrução na Corte, possibilitando também perceber o lugar no qual se encontrava o Ministro e as perspectivas do poder em relação à instrução, pois, ao refletirem sobre o estado das escolas, o faziam ancorados a uma determinada ideia de escola, a um modelo idealizado. Esses relatórios, ainda que sujeitos à imprecisão (intencional ou não) de alguns números, forneciam importantes indicativos.

Em 1830, três anos após a publicação da Lei Geral de Ensino, a instrução na Corte era realizada em seis escolas públicas e 53 particulares, divididas da seguinte forma (TAB. IV):

**TABELA IV**  
**Instrução em 1830**

<b>Escolas</b>	<b>Nº Total de Escolas</b>	<b>Escolas Femininas</b>	<b>Escolas Masculinas</b>	<b>Número de Alunos</b>
<b>Públicas</b>	6	0	6	387
<b>Particulares</b>	53	21	341	1861

Fonte: A. N.: 10-5. Série Interior. Ministério do Império. Câmara Municipal da Corte – Ofícios 1827-1830

Quatro anos depois desse relatório, foi promulgado o Ato Adicional de 1834, e o quadro começou a se inverter, sendo possível perceber o aumento da presença do Estado na instrução. A partir da reforma de 1854, começou a ser organizada uma estrutura própria para a instrução pública. Segundo dados encontrados no relatório do Ministro dos Negócios do Império do ano de 1855, ou seja, um ano após a implementação da reforma de 1854, a instrução na Corte era descrita da seguinte forma:

**TABELA V**  
**Instrução em 1854**

<b>Escolas</b>	<b>Nº Total de Escolas</b>	<b>Escolas Femininas</b>	<b>Escolas Masculinas</b>	<b>Número de Alunos</b>
<b>Públicas</b>	26	9	17	1.462
<b>Particulares</b>	97	46	51	4.490

Fonte: BN - Relatório do Ministro do Império de 1855.

Segundo Schueler, entre 1865 e 1870 o Estado Imperial “atuou com maior lentidão no que se refere à criação de novas escolas públicas na Corte” (2002, p. 27). De acordo com a pesquisa da autora, apenas cinco escolas haviam sido criadas, “sendo notável

que quatro eram destinadas às meninas” (*ibidem*). A isso Schueller relacionou o fato de outras questões ocuparem o cenário político do Império, mobilizando recursos humanos e financeiros, como a Guerra do Paraguai. Foi com o fim da Guerra do Paraguai que a instrução voltou à pauta do Estado Imperial. O próprio Imperador, na abertura dos trabalhos da câmara legislativa de 1870, apontou para a situação da instrução e acenou com uma outra reforma para a lei de ensino, reconhecendo que o Estado não havia dado a devida atenção ao magistério.

Em 1869, a instrução primária pública era realizada em 26 escolas para meninos e 20 para meninas, com um total de 4.279 alunos. Segundo o anexo do relatório ministerial, o governo subvencionava duas escolas particulares “nos sítios denominados Copacabana e Campinho para receber meninos pobres” (1868, s/p.). A atuação do Estado na instrução também se dava por meio de apoio a escolas privadas, total ou parcialmente mantidas pelos cofres públicos, geralmente nas freguesias rurais, e subvencionadas para receber meninos pobres onde não existia escola pública ou onde essa fosse muito distante. O ensino particular no mesmo ano contava com 44 unidades. É importante ressaltar que esses números que abastecem o relatório se referem às matrículas, e não à frequência. Outro importante destaque é que esses dados são fornecidos pelas próprias escolas. Assim, no caso das escolas subvencionadas, o grande número de alunos garantiria o apoio do governo. Em alguns casos, o número levantou suspeitas da Inspeção de Instrução, e, feitas as investigações, foi possível verificar que muitas escolas não teriam como comportar o número de alunos declarado. Este foi, por exemplo, o caso descrito pelo delegado da Freguesia do Engenho Velho, em 1875, que denunciou a professora da segunda escola de meninas por fraudar os mapas, “entre outras irregularidades”, pois as matrículas não correspondiam aos números por ela apresentados.<sup>82</sup>

Interessante perceber que a Corte gastou, entre 1872 e 1873, cerca de 9,2% do orçamento.<sup>83</sup> Em termos percentuais seria bem menos do que era gasto nas províncias, no mesmo período. Na Província de Minas Gerais gastava-se 29,5 % da receita, na Província do Rio Grande do Sul, 13,5%, e na do Maranhão, 30,8%.<sup>84</sup> Porém, se analisarmos o que representavam essas porcentagens, podemos perceber que a Corte possui a maior receita no período, e que os 9,2% representavam a quantia de 629:582\$000. Os gastos de Minas Gerais

---

<sup>82</sup> AGCRJ – Códice: 11- 4 - 27, p. 36-37.

<sup>83</sup> Lei n. 1646 de 18 de dezembro de 1871 (BN. *Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro, 1882).

<sup>84</sup> Almeida de Oliveira fez esse levantamento baseado nos relatórios do ministro do império e publicou no seu livro *O Ensino Público*.

com a instrução eram de 411:840\$000 e a Província do Maranhão, que entre as províncias do Império era a que dedicava maior porcentagem da receita à instrução, gastava 263:455\$000.

Nesse quadro, o Ministro dos Negócios do Império, no relatório apresentado em 1870, informa aos parlamentares: “Vê-se das informações que acabo de dar-vos que apenas 9311 alunos freqüentarão em 1869 as escolas públicas e particulares do município da Corte. Este algarismo dispensa commentarios”.<sup>85</sup>

O ministro segue em seu relatório ressaltando a importância do ensino obrigatório, alertando que ele só será realidade quando for possível enviar os filhos às escolas: “quando existão effectivamente em lugares, onde possam commodamente ser freqüentadas” (*ibidem*). O relatório trazia, assim, junto com a falta de escolas, um outro problema: a falta de prédios apropriados para receber essas escolas. O ministro dizia que no relatório anterior havia pedido à Assembléia o crédito necessário para fundar e manter mais 10 escolas, mas que: “[...] infelizmente não sido votada a Lei do orçamento, vi-me na impossibilidade de realizar este melhoramento” (*ibidem*). E solicita: “[...] na proposta de orçamento que será apresentada nessa sessão, peço que habiliteis o governo a fundar e a manter até mais 20 escolas primárias” (*ibidem*).

No mesmo relatório, o ministro informou sobre a iniciativa da Câmara Municipal da Corte em construir “a custa dos cofres municipais” um edifício apropriado para os trabalhos do ensino primário e que seria o primeiro na Corte. Nesse caso, o ministro se refere à escola construída na Freguesia da Glória. Contudo, essa iniciativa não é unanimidade entre os professores, que criticam a construção desses “Palácios”.<sup>86</sup>

As divergências entre os professores e o Ministro dos Negócios do Império, Paulino Soares, vão muito além das opiniões a respeito dos palácios escolares. Ao comentar os problemas do ensino, Paulino elenca uma série de fatores, entre eles o número de crianças que concluíam o ensino ser “muito inferior ao de matriculados”, o que ele atribui ao reduzido número de escolas e à qualidade dos professores.

A aprovação da Lei do Ventre Livre (1871) reforçou os debates sobre a importância da instrução que passara a receber os filhos livres dos escravos. Segundo os dados do relatório do Ministro dos Negócios do Império referentes ao ano de 1870, o quadro da instrução era o seguinte:

---

<sup>85</sup> Relatório do Ministro dos Negócios do Império – 1870.

<sup>86</sup> Manifesto dos professores públicos primários da Corte (1871).

**TABELA VI**  
**Instrução na Corte em 1870**

<b>Escolas</b>	<b>Nº Total de Escolas</b>	<b>Escolas Femininas</b>	<b>Escolas Masculinas</b>	<b>Nº de Alunos</b>
<b>Públicas</b>	67	31	36	4.017
<b>Particulares</b>	109	56	53	4.623

Fonte: BN - Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1871.

Ao analisar esse período em seu livro, Antonio Almeida de Oliveira ([1873] 2003) apresentou um quadro das escolas e dos alunos que existiam, e quantos deveriam existir, calculando uma escola para cada 375 habitantes. Considerando-se que os meninos em idade escolar representariam a sétima parte da população, a situação da instrução da Corte era a seguinte:

**TABELA VII**  
**Déficit de Escolas**

<b>Província</b>	<b>População Livre</b>	<b>Quantas escolas têm</b>	<b>Quantos alunos têm</b>	<b>Quantas escolas deveriam ter</b>	<b>Quantos alunos deveriam ter</b>	<b>Quantas escolas faltam</b>	<b>Quantos meninos crescem na ignorância</b>
<b>Corte</b>	226033	176	8.649	602	32.290	426	23.641

Fonte: OLIVEIRA, ([1873] 2003), anexo 2.

Em comparação com os dados oficiais do Ministério, existe uma pequena diferença de nove alunos a mais nas informações dadas por Oliveira. Como se pode perceber, o bacharel e político maranhense buscou demonstrar pelos seus cálculos a falta de 426 escolas de primeiras letras, o que ocasionaria a existência de mais de 23 mil meninos “crescendo na ignorância”. Para compreender bem as críticas contidas no livro *O Ensino Público*, é importante situar seu autor no campo de relações onde estava inserido. Apesar de membro do Partido Liberal na época, o autor dedicou o livro ao “nascente Partido Republicano”, pois, segundo suas palavras, “a ignorância e a república são idéias que se repelem” ([1873] 2003, p. 27), responsabilizando a monarquia e a escravidão pelo atraso em que se encontrava o país em todos os aspectos e apontando o ensino público e a república como a mudança desejada.

Os anos 70 do século XIX podem ser descritos como um período de grande agitação na Corte, pois ganhava força o movimento abolicionista, o manifesto do Partido Republicano havia sido lançado, novos jornais surgiram, no parlamento se debatiam as propostas de reforma eleitoral e de reforma do ensino. Foi também nessa década que o movimento republicano ganhou força, como demonstra Oliveira ([1873] 2003), e que começaram a ser inaugurados os “Palácios escolares”, como assinala o ministro Paulino. Dentro desse quadro os professores também se agitam, pois não concordavam com a forma como eram retratados pelo poder público.

Mas quem eram esses professores? Quem se interessava em ingressar no magistério no século XIX? Que posição ocupavam na sociedade as pessoas que se tornavam professores e professoras?

### **1.5- Os professores e a cidade**

A grande maioria desses professores, até a década de 1870, formava-se para o magistério pela prática. Em geral se apresentavam como vindos das camadas pobres da população, “filhos do povo” assim como seus alunos. Essa representação faz sentido, pois entre os alunos estavam os futuros professores que se formavam pela prática. Isso possibilitou ainda o surgimento do que Schueler (2002) denominou de “famílias de professores”, pois, de acordo com suas pesquisas, esse tipo de formação

[...] resultava, não raro, em um estímulo para que se reafirmasse a reprodução endógena do ofício de mestre-escola, pois, ao que tudo indica, havia uma tendência de transmissão dos saberes e práticas da profissão docente dos pais aos filhos e/ou sobrinhos e agregados - e dos professores catedráticos das escolas para os adjuntos, muitas vezes, estes próprios, filhos e parentes dos efetivos (2002, p. 260).

Tal informação pode ser confirmada pelos documentos dos exames a que estes sujeitos eram submetidos, bem como verificando a relação da filiação ou sobrenome dos professores e adjuntos. Em 1858, o Marquês de Olinda repassou ao Inspetor Geral Interino da Instrução Pública o requerimento de Alfredo Magno da Costa Passos, no qual pediu para ser nomeado adjunto interino da escola pública da Freguesia de Sacramento, e, para reiterar seu pedido, informou ainda ser seu pai o professor da escola para a qual pleiteava a nomeação.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup>AGCRJ – Códice: 15 - 3- 20. p. 134.



A reprodução do ofício do magistério dentro das famílias dos professores se dava de diversas formas. Schueler (2002) cita o caso do professor Antonio Severino da Costa, que denunciou uma professora pública por ter enviado seu sobrinho à escola de um colega, pedindo-lhe que dedicasse especial atenção ao sobrinho para que alcançasse a aprovação nas matérias de ensino primário. Como seu pedido não foi atendido, a professora procurou outra escola da cidade e: “[...] através de *‘barganha eleitoral’*, teria conseguido que seu pupilo recebesse os *‘louvores’* e as *‘distinções’*, o que lhe propiciou assumir o cargo de professor adjunto às escolas públicas” (p. 264).

Comprova-se então que alguns professores usavam suas relações para tentar nomear familiares, parentes e protegidos para o lugar de adjunto nas escolas públicas primárias. Tais vagas, porém, nem sempre eram preenchidas de acordo com o mérito e a distinção dos alunos. O curioso é que

O próprio Antonio Severino da Costa, que assinava a crítica ao recrutamento político dos docentes, como já foi visto, apresentou várias solicitações ao governo para que seus filhos fossem nomeados adjuntos, tendo, de fato, nas décadas de 1870 e 1880, exercido o magistério público, três dos seus descendentes: Antonio Estevam da Costa e Cunha, seu colega de redação na revista pedagógica; Eudóxia Brazilia da Costa e Jorge Eduardo da Costa (SCHUELER, 2002, p. 267).

Antonio Estevam da Costa e Cunha, por exemplo, foi nomeado em 1867 para a 2ª cadeira da Freguesia da Ilha do Governador; em 1872 regeu interinamente a cadeira de Sant’Anna, sendo removido em 1879 de Sacramento (3ª cadeira) para Engenho Velho (1ª cadeira), e em 1881 transferido novamente para a 3ª cadeira da Ilha do Governador. Eudóxia Brazilia da Costa foi nomeada em 1872 para a cadeira da escola de meninas de Jacarepaguá, sendo removida em 1874 para a 3ª cadeira da Freguesia de São Christovam e logo depois foi transferida para a 3ª cadeira de São José, vindo a falecer em 06/05/1884. Jorge Eduardo da Costa também foi nomeado, em 1875, para a 3ª cadeira da Freguesia de Jacarepaguá, seguindo o mesmo percurso de Eudóxia, já que em 1883 foi removido para a 3ª cadeira de São Christovam (SCHUELER, 2002).

Os dados acima apresentados confirmam a ideia desenvolvida por Schueler (2002) sobre a reprodução do ofício do magistério:

A trajetória de muitos professores e professoras públicas da Corte conferem com as suas alegações de que a reprodução do magistério se dava no interior das próprias escolas, através dos adjuntos. O mesmo ocorre em relação às suas afirmações sobre a passagem do ofício de pais para filhos. É comum

encontrarem-se maridos e esposas professores, com filhos nomeados adjuntos nas escolas públicas. No entanto, é preciso considerar que o fato de existirem práticas clientelísticas na nomeação dos adjuntos e na própria efetivação dos professores públicos da Corte, não invalida as análises que apontavam para as origens sociais de alguns professores, relacionando-as às classes empobrecidas da sociedade imperial (p. 265).

Sendo verdadeiras as declarações dos professores, de que eram “filhos do povo”, vindos das camadas pobres, “filhos de pais pobres”, como informou o professor Frazão em ofício à Inspeção em 1864,<sup>88</sup> o magistério representaria uma forma de ascensão, pela qual poderiam alcançar posições intermediárias na sociedade. Ainda que trabalhando com as camadas pobres, eles possuíam algum prestígio e distinção, cumpriam uma “nobre missão”, tinham uma importante função social.

Segundo Nóvoa (1992), os professores são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante na comunidade; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar a ostentação; não exercem trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia.

Essa “indefinição” do estatuto dos professores promove um isolamento, mas, simultaneamente, propicia uma aproximação baseada nas “questões comuns”, que leva, num certo sentido, à emergência de uma identidade profissional. Essa identidade profissional que se configura busca, também, configurar o estatuto a que está submetida. A existência de “famílias de professores”, a “formação pela prática”, a presença dos que se autodenominavam como “filhos do povo” ajudam a responder quem são os professores e professoras que atuam no magistério público primário da Corte. Mas essa questão ainda merece ser aprofundada.

A partir de dados extraídos dos relatórios de 1854 a 1889 dos Ministros dos Negócios do Império e dos Inspectores Gerais, Borges (2005) montou um valioso mapa,<sup>89</sup> relacionando 147 professores e professoras, a freguesia em que tomaram posse, o ano da nomeação e informações quanto à movimentação por outras freguesias, à jubilação, à demissão ou a falecimento.

Um fator que merece ser destacado é o registro da entrada e saída dos professores no magistério público, marcando com isso o tempo de trabalho. Com base nas informações constantes dos relatórios dos Ministros e dos Inspectores Gerais dos anos de 1854 a 1889,

---

<sup>88</sup> AGCRJ – Códice: 10 - 4 - 12.

<sup>89</sup> Ver anexos I e II.

muitos dos professores em exercício no ano de 1889 estavam atuando no mínimo há 19 anos, como é o caso dos professores Lino dos Santos Rangel, Guilherme Joaquim da Rocha e de outros que foram nomeados e ingressaram no magistério público no ano de 1880. Os professores relacionados que se aposentaram no exercício do magistério atuaram por aproximadamente 28 anos. O professor da Freguesia de Campo Grande, Francisco Alves da Silva Castilho, por exemplo, foi nomeado no ano de 1849 e jubilado em 1887, sendo com isso, dentro da relação apresentada, o professor com maior tempo de atuação no magistério, 38 anos, destacando-se ainda que não se registrou nenhuma remoção ou mudança de escola do referido professor durante todo o seu tempo de atuação. Já o professor João Rodrigues da Fonseca Jordão, depois de ser nomeado em 1849 para uma Freguesia não registrada, foi removido após seis anos para a escola de Sant'Anna, lá permanecendo por apenas um ano, sendo novamente removido desta vez para a Freguesia da Lagoa, onde atuou por oito anos e sendo transferido pela última vez para a 1ª Cadeira de Sacramento, onde permaneceu até seu jubileamento em 1879, depois de 30 anos de atuação.

No anexo II, referente às professoras, é possível perceber também punições aplicadas, como no caso de Joanna Amália de Andrade, que sofreu processo disciplinar<sup>90</sup> em 1862/1863. Outro caso é o da professora Eulália Emilia Nervi, que, após tomar posse na Freguesia de Santo Antônio em 1855, conforme indicam as fontes, pediu demissão em 1856 ou 1857. Entre as professoras relacionadas, a média de trabalho até o jubileamento era de 30 anos, como nos casos das professoras Francisca de Paula Moraes e Lima, que trabalhou por 34 anos na Freguesia de Santa Rita, e Elisa Tamer, que trabalhou em Sant'Ánna e na Freguesia de Santo Antonio até completar 33 anos de profissão.

**TABELA VIII**  
**Malha Escolar na Década de 1890**

<b>Escolas</b>	<b>Número total de escolas</b>	<b>Escolas públicas</b>	<b>Escolas públicas subvencionadas/ subsidiadas</b>
<b>Total ou parcialmente mantidas com dinheiro público</b>	279	183	96

Fonte: SANTOS, 1900.

<sup>90</sup> Processo disciplinar por utilizar castigos físicos em uma aluna.

Como se observa na TAB. IX, no fim do século XIX a instrução pública já contava com 183 escolas públicas e 96 particulares que recebiam apoio financeiro do Estado. Segundo Santos (1900), as escolas eram divididas pelas freguesias das cidades de acordo com a TAB. IX:

**TABELA IX**  
**Freguesias e Escolas no Fim do Século XIX**

<b>Freguesias</b>	<b>Escolas</b>
Candelária	2 públicas
Irajá	5 públicas, 5 subvencionadas e 6 subsidiadas
Jacarepaguá	3 públicas, 5 subvencionadas e 6 subsidiadas
Campo Grande	7 públicas, 4 subvencionadas e 5 subsidiadas
Ilha do Governador	3 públicas, 6 subvencionadas e 1 subsidiada
Inhaúma	11 públicas, 11 subvencionadas e 3 subsidiadas
São José	10 públicas
Santa Rita	10 públicas
Guaratiba	2 públicas, 5 subvencionadas e 12 subsidiadas
Engenho Velho	24 públicas, 7 subvencionadas e 3 subsidiadas
Ilha de Paquetá	1 pública e 1 subsidiada
Lagoa	13 públicas e 2 subvencionadas
Santana	13 públicas
Sacramento	5 públicas
Santa Cruz	3 públicas, 7 subvencionadas e 4 subsidiadas
Glória	13 públicas
Santo Antônio	7 públicas e 2 subvencionadas
São Cristóvão	17 públicas
Espírito Santo	12 públicas e 1 subsidiada
Engenho Novo	19 públicas e 11 subvencionadas
Gávea	3 públicas

Fonte: SANTOS, 1900.

O número de professores dispersos nas 21 freguesias da Corte aumentava ano a ano, assim como aumentava o número de escolas e a importância dada à instrução. A profissionalização dessa “classe” que buscava se encontrar no século XIX é indissociável do lugar que seus membros ocupam na sociedade. Como foi visto, os membros do magistério apresentavam uma feição multiforme: parte deles provinha das camadas pobres, tendo na docência uma possibilidade de ascensão, se não financeira, ao menos pelo reconhecimento da “nobreza” da “missão” do magistério; outra parte desses homens e mulheres (até 1880

majoritariamente homens) vinha de famílias de professores, a maioria formada na prática, na sala de aula que, no caso dos filhos de professores, era também sua casa.

Em estudo sobre a permanência dos professores no ofício, realizado por Borges e Lemos (2011), foi localizado no ano de 1871, segundo o relatório da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, 28 professores e 32 professoras em exercício na Corte, bem como 21 professores adjuntos e 21 adjuntas recebendo algum tipo de vencimento. A professora que mais tempo atuou, Francisca de Paula Moraes e Lima, trabalhou por 34 anos, sendo jubilada em 15/04/1871, faltando apenas 1 ano para começar a receber um salário maior. Segundo o regulamento de 1854 o professor poderia requerer jubilação com 25 anos de magistério<sup>91</sup>, mas se trabalhasse por mais 10 anos ganharia um aumento<sup>92</sup>. Tal fato ficou registrado no *Manifesto dos Professores Públicos de Instrução Primária da Corte*:

A lei estabelece duas sortes de jubilações: uma aos 25 anos de serviço, com um simples ordenado, outra com as gratificações aos que servirem mais 10 anos, isto é aos 35 anos de serviço. De sorte que o professor que, podendo ter seu ordenado aos 25 anos, conserva-se no magistério, só o faz porque acredita na promessa de uma jubilação vantajosa. Por outro lado, o governo só conserva os professores que o tem merecido.

Pois bem, uma professora, uma pobre professora sexagenária, servia ao estado havia 34 annos e um mez: onze mezes mais e seria aposentada com suas gratificações. Sua idade avançada e seu longo tirocínio no magistério a tornavão incapaz de qualquer outro commettimento. Pois acaba de ser jubilada só com os vencimentos a que tinha direito com 25 annos de serviço, porque não completára os 35?! Porem ella não pediu jubilação, nem se lhe apontou um defeito. Antes pelo contrario, havia sido, mezes antes, contemplada com uma gratificação que a lei concede aos professores que se distinguem por mais de 15 annos. O governo, portanto, lhe havia reconhecido distincção! Alem disso o delegado, autoridade local que dera sempre della as melhores informações, julgando-se desautorado pelo acto da administração, demitiu-se! (p.7).<sup>93</sup>

Dentre os professores, o que atuou por mais tempo foi Francisco Alves da Silva Castilho, permanecendo na escola da freguesia de Campo Grande por 38 anos (1849-1887). Castilho, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Schueler, fez parte de um conjunto de

---

<sup>91</sup> Art. 29. O professor que contar 25 annos de serviço effectivo poderá ser jubilado com o ordenado por inteiro.

<sup>92</sup> Art. 31. O professor publico terá direito: 1º O augmento da quarta parte do seu ordenado, quando o Governo o conservar no magisterio, sobre proposta do Instructor Geral, depois de 25 annos de serviço. 2º A ser jubilado com todos os vencimentos mencionados no Art. 25, se servir por mais de dez annos além do prazo mencionado no Art. 29.

<sup>93</sup> O delegado, da freguesia de Santa Rita, era o bacharel Antonio Ribeiro Monteiro de Barros que atuou 10 annos no cargo, no período de 1861 a 1871.

professores que apresentaram uma produção intelectual e didática contribuindo para a “constituição da *cultura escolar*, dos campos de saberes e práticas pedagógicas” (2005, p.1).

Anos antes, em 1856, o professor Castilho, ao dedicar seus dois métodos intitulados “Escola brasileira” ao inspetor geral Eusébio de Queiroz, produz um ofício<sup>94</sup> de duas páginas, por meio do qual expõe suas idéias a respeito do regulamento de 1854. Nele Castilho parece fazer suas observações como se estivesse representando a classe<sup>95</sup> dos professores da Corte. Elogia Regulamento de 1854 por ter surgido como uma “brilhante aurora” que veio animar os professores:

Jaziam os professores de primeiras letras em um letal desanimo pelo critico estado da instrucção publica, quando em 17 de Fevº de 1854 foi publicado o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. O município saudou a esta Pomba que entraria o feliz anuncio de uma nova era, e os professores públicos soltarão um longo suspiro desafogando o peito para receber uma doce esperança de vida. (1856, p.19)

No entanto, para Castilho, não bastava a existência da lei, era preciso alguém que acudisse a classe, assim destaca a nomeação de Eusébio como inspetor geral pelo Ministro Couto Ferraz. Com uma linguagem laudatória, realiza uma reflexão acerca da política voltada para a profissão docente e expressa seu entusiasmo com a perspectiva de administração de Eusébio. Ainda nesse documento, o professor declara, deixando indícios de como andavam os ânimos da classe docente já nos anos 1850:

Pela minha parte, sou o mais insignificante dos membros deste corpo mas nem por isso me corre pelas veias um sangue menos quente do que aquelle que anima a todo os meus companheiros. (1856, p.20)

Esses professores enfrentavam ainda um estatuto ambíguo da profissão, os limites da profissão dentro do quadro dos funcionários do Estado e uma certa autonomia decorrente dessa condição, em uma conjuntura que lhes exigia grandes responsabilidades e pouco reconhecimento – financeiro e social –, já que os professores passaram a integrar os discursos dos políticos da época, como matriz e solução para os males da instrução. Ao buscarem atuar como uma classe profissional, estes procuraram interferir no seu estatuto, passando a disputar

---

<sup>94</sup> AGCRJ – Código: 10 - 4 - 38, 25/06/1856, p.19-20.

<sup>95</sup> Castilho usa o termo “classe” para designar o conjunto de professores públicos primários ao longo desse ofício.

o tipo de imagem que deveria ter a profissão e configurando seus limites, como será visto nos capítulos seguintes.

## 2. Trabalho ímprobo e fatigador

Busco neste capítulo estudar as condições em que era exercido o magistério público primário nas escolas da Corte, os problemas materiais, as condições das escolas, a questão dos salários, o poder de compra e a situação dos vencimentos dos professores em relação a outros funcionários públicos da Corte Imperial. Utilizo para isso fontes produzidas pelos próprios professores, como cartas, artigos, abaixo-assinados e manifestos onde denunciam os problemas que encontram no exercício da profissão. Para não ficar apenas com a posição dos professores, busquei também o posicionamento do Estado Imperial sobre o tema, utilizando relatórios produzidos no âmbito da administração pública. Recorro também às leis de ensino que fixam as vantagens e obrigações dos professores. Para trabalhar com essas fontes é importante perceber o local de produção desses discursos, pois, segundo Certeau (2002), a história pode ser entendida pela articulação do discurso com um lugar social. Outra possibilidade de entrar no tema foi utilizando a literatura da época; no caso, utilizo o livro de Almeida de Oliveira que analisa a condição do ensino no Império na década de 70 do século XIX. Mas os romances do período também nos trazem indícios de como e em que condições o magistério era exercido. Como, por exemplo, em *Memórias de um sargento de milícia*, onde em um trecho é narrado o primeiro contato do personagem com a escola e com o professor

[...] morava este em uma casa da rua da Vala, pequena e escura. [...] recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; [...] Era este um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava de óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos nos discípulos por *dá cá aquela palha*. Por isso era um dos mais acreditados da cidade. O barbeiro entrou acompanhado pelo afilhado, que ficou um pouco escabriado à vista do aspecto da escola, que nunca tinha imaginado (ALMEIDA, [1854] 1998, p. 27).

A descrição da escola no romance, pequena e escura, que deixou escabriado o futuro aluno, está próxima do que era a escola no século XIX. Em 1848, para o então Ministro dos Negócios do Império, Visconde de Macaé, a situação do ensino era de um “aspecto melancólico e triste”. Segundo seu relatório do mesmo ano, um dos problemas a enfrentar era



“a falta de edifícios de uma capacidade adequada as condições do ensino.”<sup>96</sup> Os problemas dos edifícios escolares persistiram durante todo o século XIX, e podem ser observados nas falas do agentes do Estado, nos relatórios dos Ministros do Império e nos relatórios dos inspetores da IGIPSC. Entre as soluções possíveis estavam a transferência das escolas e a instalação de novas escolas em prédios alugados apropriados segundo os padrões da época, ou a construção de prédios pelo Estado. Faria Filho (2005) aponta que, na década de 1870, os profissionais que atuavam nas escolas e os que trabalhavam na administração da instrução destacavam o problema da precariedade dos espaços ocupados pelas escolas e defendiam com urgência a construção de espaços específicos para a instalação das escolas primárias, mobilizando nesse sentido argumentos financeiros, higiênicos e pedagógicos. Além do problema pedagógico e de saúde, a falta de espaços próprios para as escolas era ainda, segundo Faria Filho (2005), um problema administrativo e financeiro. Administrativo, na medida em que as escolas, por estarem isoladas e distantes umas das outras, dificultavam a fiscalização; e financeiro, pois parte significativa das verbas da instrução eram gastas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor (2005, p. 52). Para os professores os problemas referentes às escolas também podem ser entendidos como de ordem pedagógica, financeira e até mesmo de saúde.

Em um conjunto de cartas escritas pelos professores e destinadas às autoridades de ensino que localizei no AGCRJ, referentes à década de 1870, é possível perceber as críticas e intervenções dos professores sobre as escolas em que atuavam. As condições de algumas escolas, segundo os professores, eram críticas, como no ofício da professora Alcida Brandelina, que se recusava a morar e trabalhar no prédio designado para a instalação da Escola; segundo a professora, o prédio em questão apresentava até traços de desabamento e trabalhar no prédio seria arriscar a vida de sua família e de seus alunos.<sup>97</sup> Mas um dos problemas seria conseguir um prédio apropriado para instalar a escola. Problema semelhante foi descrito pelo delegado da Freguesia da Lagoa, que em carta à IGIPSC informa que a terceira escola de meninas da Freguesia estava prestes a ruir, e oferece a sala de sua casa para que a escola funcione, gratuitamente, até que se possa encontrar um novo local para instalá-la; informa ainda, na carta, que a professora da referida escola é sua mulher.

---

<sup>96</sup> BN – Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1848.

<sup>97</sup> Códice 11 - 2 - 30, 1868, p. 16-19.

Muitas vezes os professores submetidos a espaços inapropriados pediam a transferência do local da escola, utilizando argumentos higiênicos, como no caso do professor da 2ª cadeira da Freguesia da Lagoa, que solicitava a mudança da escola, pois, segundo o professor, a casa que a escola ocupava era úmida e tinha sido prejudicial à sua saúde e à de sua família; isso, inclusive, o impediu de dar aulas, pois, devido às condições insalubres da escola, o professor fora acometido por febres que o levaram à cama.<sup>98</sup>

Além do problema da condição dos prédios, outro problema com o qual os professores se deparavam no exercício do ofício nas escolas era a falta de material apropriado, como mesa e bancos; muitas vezes, as escolas funcionavam sem o mobiliário suficiente e adequado, ou funcionavam com o mobiliário do próprio professor, como no caso dos professores da Freguesia da Ilha do Governador, que reclamam à inspetoria que “Há seis meses Ex.mo sem que estas escolas funcionem sem a montagem legal, que ambas necessitam de ser assoalhadas, forradas, envidraçadas e pintadas” (CÓDICE 11 - 1 - 4, p. 256).

E, mesmo quando o prédio não ameaçava ruir e contava com mobiliário e material adequado, ele ainda podia ser considerado impróprio devido ao tamanho; professores e delegados reclamam junto à inspetoria sobre o tamanho dos prédios, como no caso da Freguesia de Santa Rita, em 1875, onde o delegado de instrução da Freguesia informa à inspetoria que a primeira escola pública feminina “funciona em local muito acanhado e que não comporta o número de alunas 220”. O delegado informa ainda que a professora não reside na escola, o que para o delegado não seria uma vantagem para o serviço público, e então propõe a mudança do colégio para um local mais apropriado, onde a professora pudesse morar. No ofício o delegado informa que já tem em vista um prédio e que:

[...] a professora já viu o imóvel e concordou em fazer a mudança, o aluguel actual custa 91:000 réis, o da nova escola custa 120:000 réis, mas como a professora vai morar nela e assim pagar 20:833 réis, o aumento seria de 7:501, diferença insignificante perto das vantagens (AGCRJ, 11-4-27).

O delegado utiliza argumentos financeiros e administrativos, pois além do acréscimo do custo do novo aluguel ser pequeno, graças ao fato de a professora ter um desconto no ordenado por residir na escola, desconto que foi alvo de diversas iniciativas de professores pedindo sua extinção; com a professora residindo na escola fica mais fácil para o delegado a fiscalização da escola e da conduta da professora. Gouvêa (2003) problematiza as

---

<sup>98</sup> Códice 11-2-21, 1867, p. 67-68.

relações entre o espaço público e o privado. Para ela, eles se confundem, pois a casa muitas vezes se constituiu em espaço das atividades remuneradas, essas relações entre o público e o privado, como trabalhadas por Gouvêa, ajuda a pensar a questão da moradia do professor no espaço escolar. Ao dividirem o mesmo espaço, profissional e doméstico se confundem, principalmente quando se trata de uma escola feminina.

Sobre os descontos nos salários para o aluguel das escolas, em 1888, um grupo de professores elaborou um abaixo-assinado destinado à princesa Isabel; esses professores respondiam pela *Comissão Executiva Permanente dos Professores Públicos Primários da Corte*, e reclamavam sobre duas questões: o salário insuficiente e o desconto dos salários para aluguel das residências. Ao longo das décadas de 1870 e 1880, os professores, em diversos momentos, pediram o fim dos descontos, como também a construção de prédios apropriados para as escolas. A construção desses espaços apropriados na década de 1870 começou sob iniciativa da Câmara Municipal da Corte com um edifício apropriado para os trabalhos do ensino primário e, segundo o ministro Paulino Soares de Sousa, em seu relatório, esse seria o “primeiro na Corte”. Nesse caso, o ministro se refere à escola construída na Freguesia da Glória. Contudo, essa iniciativa não é unanimidade entre os professores, que sempre pediram a construção de espaços apropriados, mas que viam, nessas construções da década de 1870, a construção de verdadeiros Palácios,<sup>99</sup> enquanto o professor era deixado na miséria. Estas eram duas questões que estiveram nos debates do início da década de 1870, a questão salarial e a crítica à construção dos modernos edifícios escolares, os “palácios”, como foram conhecidos na época que tiveram suas construções financiadas com fundos do Governo Imperial, da Câmara Municipal e de Associações Promotoras do Ensino e de Beneficência. Tais edifícios foram projetados para servirem ao ensino público primário, substituindo as escolas isoladas que funcionavam nas freguesias urbanas onde foram erguidos. As antigas escolas isoladas onde, na sua grande maioria, residiam os mestres, não contavam com espaços considerados, a partir de então, apropriados para o ensino. Separando o espaço privado do mestre, ou seja, sua residência, da esfera pública, onde deveria praticar seu ofício, e com capacidade para receber aproximadamente 600 alunos, esses “palácios” se apresentavam como expressões de um novo tempo. Uma nova forma escolar, que era alvo das críticas dos professores, não pela construção em si, mas pelos custos. Essa nova forma, com “custosíssimos prédios” convivia o fato de o professor morrer de fome: “Consentis que se edifiquem custosíssimos prédios, que

---

<sup>99</sup> *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte* (1871).

se locupletem os amigos do poder, e pouco se vos dá que o pobre do professor morra de fome! Como quereis que um chefe de família a possa manter com decência com 66\$666!?” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 9).

A questão salarial era a queixa mais recorrente dos professores no período, Oliveira ([1873] 2003), para analisar a situação dos vencimentos dos professores, comparou a situação do magistério em diferentes países, com base nos os relatórios de M. Hippeau<sup>100</sup> e concluiu que em toda a parte os professores são mal remunerados, não se excetuando nem mesmos os países por eles considerados “clássicos da instrução”, como a Prússia e os Estados Unidos. Assim, “o fato é geral e não deixa de ser uma vergonha para os estados e prejuízos para os povos”, o que pode “servir de desculpa para o Brasil, país novo e sem recursos” (OLIVEIRA, [1873] 2003, p. 224). Ao que parece, a constatação sobre a sorte dos professores feita por Oliveira é correta. Em Portugal, é fácil localizar notícias na imprensa sobre a situação dos professores e de queixas quanto aos baixos salários, como, por exemplo, no periódico *A Escola* - periódico de pedagogia e instrução primária, que circulou em Portugal na década de 1880 e que era dirigida pelo professor Henrique Freire, traz no número 6, de 1º de janeiro de 1885, a seguinte notícia:

Nosso parente e amigo Nuno Alvares de Couto de Albuquerque da Cunha, veio em auxílio da nossa publicação mimoseando-nos com diversas poesias ineditas e escriptas de proposito para a escola. Damos hoje a primeira, é um soneto que vai fustigar as câmaras indolentes e... inimigas da instrução, que tem votado a miséria os seus professores primários. Não as poupe o humorístico e talentoso poeta... *Quem não quer ser lobo...*

TELEGRAMA:

*Forno d'Algodres, 26 as 10 h. e 50 m. da manha.* A redação do distrito da Guarda: Foram encontrados alguns professores de instrução primária d'este conselho a mendigarem a caridade publica o pão de cada dia.

“Fora canalhas... fora mandriões!”  
Que importa que os rapazes saibam ler?  
Pois nos, para figurar e para comer  
Precisamos de mestres, de lições?

D'Algodres os conspícuos figurões,  
Homens de probidade e de saber,  
Guinados as alturas do poder,  
Assim pensaram la com os botões.

---

<sup>100</sup> Sobre o relatório de Hippeau, cf. Gondra (2001a).

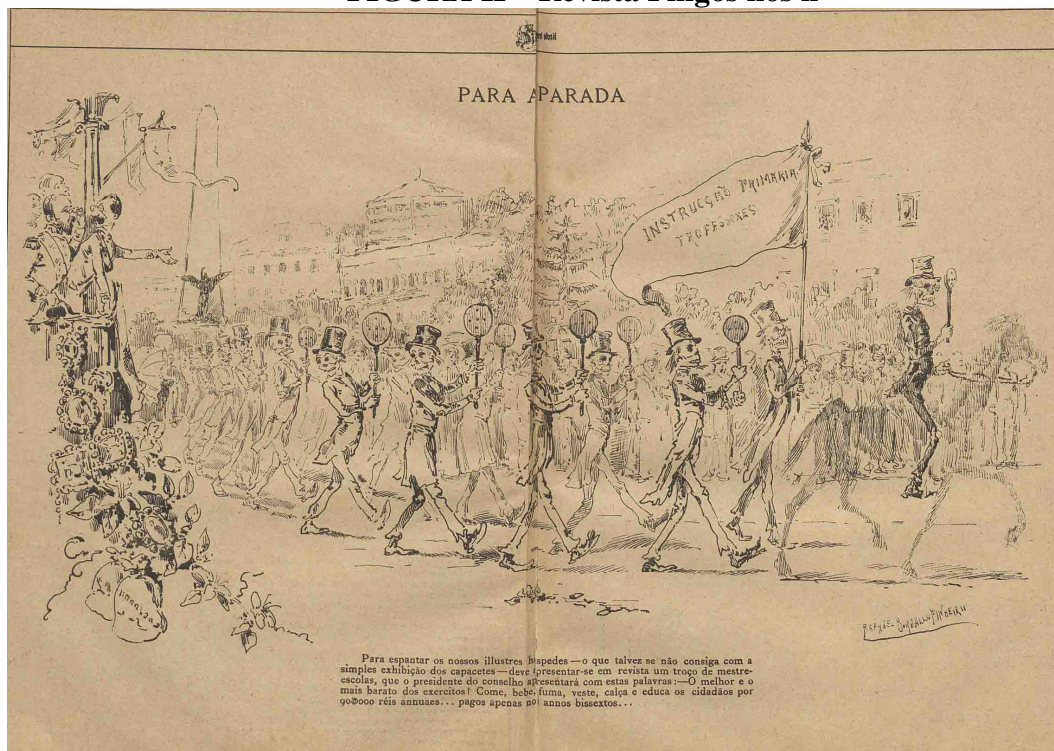
E o pobre professor – qual o leão  
Da fabula humilhado – fecha a escola  
Que a lei não lhe da força, proteção!

Eil-o de porta em porta com a sacola  
Onde recebe infâmia! O triste pão  
Que pede honrado e digno! – por esmola.

N. Albuquerque (A ESCOLA, 1885 p. 40).

Ou como demonstra a ilustração de Bordalo da *Revista Pingos nos ii*, que circulou no século XIX, mostrando o mais barato dos exércitos:

**FIGURA II – Revista Pingos nos ii**



Fonte: Revista Pingos nos ii (sem data).

O texto que acompanha a imagem informa que se trata do: “Melhor e mais barato dos exércitos!!! Come, bebe, fuma, veste, calça e educa os cidadãos por 90\$000 réis annuaes... Pagos apenas nos annos bissextos...”

No entanto, Oliveira ([1873] 2003) demonstra que, apesar de mal remunerada em todas as partes, a profissão, longe de ser carreira das mais vantajosas financeiramente, não parecia ingrata em outros lugares. Nos Estados Unidos, “além dos vencimentos, o professor

tem uma casa para morar” e, na Alemanha, “tendo uma casa o professor pode viver bem com o ordenado” (p. 225).

A imagem do professor na miséria, retratada no jornal português, também era utilizada pelos professores brasileiros da Corte Imperial. Em 1871, no *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*<sup>101</sup>, os professores informam que:

[...] temos soffrido resignados toda a sorte de injustiças. Agora porem, que a taça transbordou com a repulsa que acabamos de soffrer quando pedimos aos poderes do Estado que nos tirassem da miséria, tomamos a resolução de vir perante vós, que constitui o poder real da nação, articular nossas queixas e pedir justiça (1871, p. 4).

Assim os signatários do manifesto expressam não só a condição de miséria a que estavam submetidos, como a forma que se sentiam diante do Estado e, dessa forma, justificando o fato de estarem se dirigindo ao povo pela falta de acolhida das autoridades competentes às solicitações que a elas foram endereçadas, pois, ainda segundo o manifesto:

As mais lisongeiros promessas lhes forão feitas. Até conselhos receberão do próprio ministro para que moderassem o pedido que fazião. Aceitarão a correção e pedirão o que indicára o ministro sob a promessa de sua palavra de que declararia aceitável a emenda ao orçamento. Não sabemos se o fez. É natural que o fizesse; mas o certo é que nada obtiverão. (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 7).

A situação dos professores no tocante aos salários, como já visto, era reconhecida por Almeida de Oliveira ([1873] 2003) em sua obra, pelos professores em suas queixas no manifesto, nos abaixo-assinados e pela imprensa. Alambary Luz, editor do jornal pedagógico *A Instrução Pública*, identificava a carreira do magistério, fundamentalmente, como uma carreira de pobres. Os homens e as mulheres que se dedicavam ao ensino primário no Império seriam, segundo ele, oriundos das camadas pobres da sociedade. O professor Carlos Brazil, que em 1872 regia a escola pública de meninos da Freguesia do Espírito Santo, também já havia publicado artigos sobre a situação de professores, dirigindo suas queixas ao Ministério do Império e à Inspeção de Instrução Pública da Corte. Para ele, os professores públicos eram pessoas pobres e que recebiam baixos salários.<sup>102</sup> O próprio Ministério do Império, ao longo dos anos e com diferentes ministros à frente, reconhece o problema; em 1848, Visconde

---

<sup>101</sup> Anexo III.

<sup>102</sup> *A Instrução Pública*, 30/06/1872.

de Macaé, então Ministro dos Negócios do Império, ao listar os problemas da instrução, destaca os seguintes pontos:

1) a falta de qualificação dos mestres; 2) o profundo descontentamento em que vive o professorado, resultante da falta de recompensa pecuniária suficiente; 3) a deficiência de métodos convenientes aplicados a este gênero de ensino; 4) a falta de edifícios de uma capacidade adequada as condições do ensino (RELATÓRIO DO MINISTRO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, 1848, p. 36).

Junto ao reconhecimento dos baixos salários, também era frequente nos relatórios a menção à falta de qualificação dos mestres, numa espécie de constatação do problema onde maus professores são mal-remunerados. Essa crítica, também presente em vários relatórios, dizia que os mestres não possuíam “conhecimentos teóricos e práticos necessários”.<sup>103</sup> Diante desse discurso de desvalorização do professor pelas autoridades, os professores reagiam através de manifestações, como no caso do *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, em que os professores acusam o governo e a sociedade pelo estado em que se encontrava a instrução popular, pela situação de humilhação do professor “e tratar-los como lacaios, consentis que os fação miseráveis” (p. 8), deixando transparecer o tenso relacionamento com o Estado, feito por troca de acusações. Em seguida, defendem-se das acusações feitas pelo Governo que, segundo eles, pretendia humilhá-los com o baldão de ignorante. Tanto pela imprensa como nos discursos políticos, era comum atribuir os problemas da escola e os atrasos da sociedade à “incompetência dos nossos mestres”. Os professores reagem a esses discursos e afirmam que, para eles, a ignorância não seria um “privilégio de nossa classe, e que, longe disso, ela estaria presente em vários lugares e que, no Brasil, seria como [...] uma espécie de epidemia, que não respeita muitas vezes as mais elevadas posições” (p. 8).

Reafirmando que os professores são capacitados para o exercício do magistério, confrontando com outros funcionários do Estado, os professores afirmam que: “[...] nenhum de nós ignora o que pertence ao seu officio, como acontece com muitos de vossos sábios bochechudos que se alimentão de vosso suor!” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 9).

---

<sup>103</sup> BN - Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1870.

O *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*<sup>104</sup> é, em parte, uma reação ao relatório do ministro Paulino Soares de Sousa, de 1869, do Ministério dos Negócios do Império, apresentado em 1870, onde na parte dedicada à instrução informa: “Sinto pois ter de dizer-vos que as condições da instrução primária nessa Corte estão ainda longe de satisfazer as necessidades sociaes” (BRASIL, 1868 p. 23), e atribui isso ao fato de haver na Corte poucas escolas. Segundo ele, essas escolas ficavam aquém do que poderiam apresentar por “falta de bons professores” (p. 24).

Diante dessas acusações, os professores demonstram aos “concidadãos” a contradição do próprio Governo – Estado, dizendo:

Reparai na contradicção em que cahem os homens que nos governão: chamão de ignorantes, e occupão-nos em commisões importantíssimas, como são as de exames! Ou é quase retractão, ou nenhuma importância dão a uma questão vital da instrucção publica! Porém, que tem elles feito para nos instruir!? (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 4).

Mas assim como as acusações à qualidade dos professores estão presentes, os professores também registram que “[...] não há ministro novo que não diga no seu primeiro relatório que somos ignorantes, e que depois não modifique o seu juízo reconhecendo a injustiça que nos fez!” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 19).

O debate entre a remuneração e a qualidade dos professores era usual. O professor Carlos Brazil, em artigo no jornal *A Instrução Pública*, de 1872, respondia às críticas que políticos e representantes do Estado constantemente endereçavam aos professores a respeito do suposto despreparo dos mestres, argumentando sobre os baixos salários, acusando o Estado de não fazer nada para alterar esse quadro. Já Oliveira ([1873] 2003), por exemplo, relaciona as questões financeiras e os problemas de formação, mas não no mesmo patamar apresentado

---

<sup>104</sup> O grupo de professores públicos primários da Corte que elaborou os manifestos na década de 70 do século XIX tinha à frente três professores públicos: Candido Matheus de Faria Pardal, João José Moreira e Manoel José Pereira Frazão. São esses três professores que assinam o manifesto “em nome da classe”. O professor Frazão foi o relator desse manifesto e expoente desse grupo que participou de muitas outras iniciativas em “nome da classe”, sendo reconhecido por suas tentativas de organizar uma associação de professores, o *Instituto Profissional dos Professores*. Falando “em nome da classe deslembada”, esses professores tiveram uma atuação combativa em defesa dos interesses profissionais da docência, ainda que a denominação de “deslembados” tenha sido dada, como já foi visto, pelo próprio Imperador Pedro II em um discurso. É fácil perceber que o Estado Imperial não havia se esquecido dos professores ou da instrução pública, como faz parecer a fala do Imperador, pois a instrução pública era intensamente vigiada e controlada pelos poderes do Estado. Sobre o *Manifesto dos Professores Públicos da Corte*, cf. Lemos (2006; 2007).



pelo Ministro dos Negócios do Império; mesmo reconhecendo que os salários são baixos e que os professores não têm qualidade, ele não atribui uma coisa como consequência direta e exclusiva da outra: “É inegável que, se em geral são maus os nossos professores, para isso concorre menos a falta de escolas normais que a ridicularia dos seus ordenados” (p. 224).

Assim como o Estado, Oliveira reconhece os baixos salários. Tão baixos que os professores, no manifesto de 1871, reclamam que o valor do salário é insuficiente para pagar moradia, médico, botica e sustentar mulher e filhos. O salário do professor público primário, afirmam, os coloca na miséria: “Sim, Ex., senhor, é preciso que se diga, toda a verdade a V. Ex.: os professores públicos da Corte vivem na miséria”. Indagam ainda ao conselheiro se não seria indecoroso ao Estado que: “[...] os professores, continuem estes a ter de ordenado 66\$666, e sejam forçados a deixar suas mulheres e filhas entregues talvez a prostituição, se lhes não valer o pão da caridade?!” (1871, p. 18).

À questão salarial, os professores agregavam também a defesa das competências profissionais dos professores. No mesmo manifesto, questionam como “[...] uma classe inteira de funcionários publicos”, os professores da Corte que, segundo o manifesto, são a “classe talvez a mais importante dos servidores do Estado”, mas “[...] vive oprimida, ludibriada, escarnecida, e, o que mais é, humilhada pela injustiça com que os poderes do estado a apellidão constantemente de ignorante!” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 2).

Mas, como exerciam o magistério os professores que enfrentavam as condições até aqui descritas? Que homens atuavam no magistério público primário das escolas da Corte? Manoel José Pereira Frazão, protegido pelo pseudônimo de *Professor da Roça*,<sup>105</sup> responde a essas questões em uma série de artigos relativos à instrução pública da Corte, publicados no jornal *O Constitucional*, em março e abril de 1863. A resposta era a seguinte:

Dos homens distintos que conta hoje a classe (que os conta) uns são distraídos com occupações de diversa ordem, e só dão ao magisterio a hora designada para leccionar, e isso mesmo nem sempre; outros fazem do magisterio uma *ante-camara* para esperarem os melhoramentos que almejam.

Commo leccionam os primeiros? Cançados de mil outros afazeres, qual atarefado da politica, qual dos trabalhos de sua repartição, que lhe absorveria todo o tempo, não é possível que satisfaçam ás condições de um professor dedicado. *De minimis non curat proetor*. Vejamos os segundos. Estes, tendo

---

<sup>105</sup> Anexo IV.

sempre em mira melhorar de posição, estão attentos ao lado donde lhes acenam maiores vantagens.

Ora, esse estado anormal do espirito de uns e outros é incompatível com a assiduidade indispensavel ás lidas do magisterio! (21 de Março de 1863).

Professores atarefados, com os afazeres da escola, muitas vezes ocupados ainda com comissões de exames ou com a participação obrigatória nas Conferências Pedagógicas, ou então ocupados, exercendo negócios estranhos ao magistério como forma de complementar os rendimentos. Como foi o caso do professor Jorge Roberto da Costa que, em 1879, lecionava na Freguesia de Jacarepaguá. O professor foi denunciado por moradores da região por ter um negócio de taberna a pouca distancia da escola que regia, muitas vezes descuidando dos deveres de professor; junto a essa denúncia encaminhada ao delegado de instrução, os moradores também questionaram a moralidade do professor “é com pesar que dizemos, mas é forçoso declarar, que um professor habituado à embriaguez não pode ser modelo aos discípulos” (CÓDICE 11 - 4 -15, p. 233). Diante dos baixos salários, o magistério primário era visto por alguns, conforme descrito pelo “professor da roça”, como uma ocupação transitória à espera de uma ocupação mais rentável, muitas vezes dentro do serviço público.

Podemos perceber pelas fontes, tanto aquelas produzidas pelo Estado Imperial como as produzidas pelos professores, e mesmo na análise de Oliveira ([1873] 2003), que os salários dos professores são baixos para os padrões da época. Mas tentar determinar o significado do valor dos salários dos professores públicos primários significa trabalhar um conjunto de variáveis que devem ser tomadas em consideração, como, por exemplo, o poder de compra desse salário no período estudado, a situação funcional do professor (se era titular da cadeira ou adjunto no primeiro, segundo ou terceiro ano), a localização da escola, o número de alunos, o tempo de serviço, dentre outras. Sara Jane Alves Durães (2007) realizou um importante trabalho sobre a remuneração do trabalho docente na segunda metade do século XIX, na província de Minas Gerais. Acerca do valor de ser professor naquele período, Durães (2007) afirma que a remuneração deve ser analisada como decorrente de valores historicamente construídos e nas relações vividas no interior da escola e da esfera pública. E aponta como pontos dificultadores para se trabalhar sobre o salário dos professores daquela época o

número excessivo de leis, dados dispersos, diferentes remunerações variando de acordo com sexo do professor, situação funcional [...] uma outra

dificuldade de ordem teórica, corresponde ao fato de as análises da remuneração do trabalho docente serem muito polêmicas, e até mesmo contraditórias (DURÃES, 2007, p. 147).

Com esse alerta tento montar um quadro sobre a remuneração dos professores públicos primários da Corte. Pelo decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamenta a reforma do ensino primário e secundário da Corte, os professores seriam remunerados de acordo com o TÍTULO II, CAPÍTULO I do regulamento que trata das “Condições para o magisterio publico; nomeação, demissão e vantagens para os professores” (1854, p. 50), que no artigo 25 determina os seguintes valores:

Os professores das escolas de segundo grau, 1.000\$000 de ordenado e 400\$000 de gratificação  
Os das escolas de primeiro grau, 800\$000 de ordenado e 200\$000 de gratificação (1854, p. 52).

### FIGURA III - Decreto 1331 A - 1854

---

COLLECCÃO DAS LEIS DO IMPERIO DO BRASIL.

1854.

TOMO 17.                      PARTE 2.<sup>a</sup>                      SECÇÃO 12.<sup>a</sup>

---

DECRETO N.º 1.331 A — de 17 de Fevereiro de 1854.

*Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Corte.*

Hei por bem, na conformidade do artigo 1.º do Decreto n.º 630 de 17 de Setembro de 1851, Approvar o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Corte, que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d’Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro, em dezesepte de Fevereiro de mil oitocentos cincoenta e quatro, trigesimo terceiro da Independencia e do Imperio.

Com a Rubrica de Sua Magestade o Imperador.

*Luiz Pedreira do Coutto Ferraz.*

*Regulamento da instrucção primaria e secundaria do Municipio da Corte, a que se refere o Decreto desta data.*

TITULO I.

CAPITULO UNICO.

*Da Inspeção dos estabelecimentos publicos e particulares de instrucção primaria e secundaria.*

Art. 1.º A inspeção dos estabelecimentos publicos e particulares de instrucção primaria e secundaria do municipio da Corte será exercida;  
Pelo Ministro e Secretario d’Estado dos Negocios do Imperio,  
Por hum Inspector Geral,  
Por hum Conselho Director,  
Por Delegados de districto.

Fonte: Coleção de Leis do Império

Ainda segundo o regulamento de 1854, o artigo 3º, incumbe ao Inspetor Geral uma série de obrigações, entre elas:

§ 12. Propor ao Governo

1º. Gratificações extraordinárias, e aumento de vencimentos para os professores públicos, nos casos e pelo modo marcados nos Art. 28 e 31. (1854, p. 46).

Essas gratificações seriam correspondentes ao aproveitamento e ao tempo de exercício no magistério público. Mas como considerar os valores dos salários pagos, em 1854, para os professores primários? Um primeiro esforço foi situar o salário dos professores primários da Corte com professores de outras províncias do império, tentando perceber se existia uma disparidade entre valores. Segundo o Relatório do Presidente da Província de Minas Gerais, no ano de 1859, as professoras da capital recebiam 800\$000 enquanto os professores de Mariana e da capital entre 700\$000 e 800\$000.

Diferente do caso da Corte, que não fazia diferença entre os valores pagos aos professores e professoras; tanto na Província de Minas Gerais como na Província de Santa Catarina (TAB. X) eram estipulados valores diferentes para cada sexo. Estudando a qualificação do trabalho docente em Minas Gerais no século XIX, Durães (2009) constata que:

Em linhas gerais, a remuneração do trabalho docente era determinada em função do sexo do professor; da situação funcional – se efetivo, substituto, vitalício ou interino -; da localização da escola – rural, urbana, distrito, freguesia e vila-; do número de alunos(as); do tempo de atuação e outros (2009, p. 175).

Essa remuneração de acordo com as variáveis apresentadas por Durães pode ser também observada nas informações contidas na coleção de leis da província de Santa Catarina.

**TABELA X**  
**Província de Santa Catarina - 1854**  
**Ordenado anual dos Professores das Escolas de Primeiras Letras**  
**Professores**

Ano	Capital	Cidades e vilas	Freguesias
1854	600\$000	400\$000	350\$000

**Professoras**

Ano	Capital	Cidades e vilas	Freguesias
1854	450\$000	350\$000	300\$000

Fonte: COLEÇÃO DE LEIS PROVINCIAIS, 1835-1860.

Na Província de Santa Catarina em 1854, mesmo ano do regulamento da Corte, encontramos para os professores da capital o valor de 600\$000 e para as professoras 450\$000. Respectivamente 200\$000 e 350\$000 a menos que os professores e professoras da Corte no mesmo ano, contando apenas os salários e não levando em consideração a gratificação de 200\$000 dos professores da Corte. Segundo o *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte Imperial*: “Comparando-se os vencimentos dos professores públicos em todas as províncias do Império, [...], se verifica que os que residem na corte, onde as necessidades da vida são mais exigentes, são os mais mal retribuídos” (1871, p. 16-17). Considerando-se que cada lugar tinha condições de consumo e custo de vida diferentes, ter os salários iguais poderia representar padrões de vida diferentes dependendo de onde se vivia.

Em geral, as gratificações não eram consideradas partes integrantes do salário, como demonstram os professores da Corte no *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, enviado, em 1870, para o então ministro Paulino Soares de Souza que tratava de aumento de salários. Nesse manifesto:

Os professores públicos de instrução primaria da corte, depois de haverem solicitado o beneplácito de V. Ex., requererão ao corpo legislativo augmento de seus ordenados; e esperavão deferimento de sua petição, confiados, quer na justiça de sua causa, quer no interesse que lhes pareceu tomarem por sua desditosa sorte alguns membros conspícuos daquella augusta câmara, quer finalmente, no apoio que foi garantido pela honrada palavra de V. Ex. (1871, p. 18).

Mas o apoio não aconteceu, ou pelo menos não como desejavam os professores, já que ao invés do aumento eles receberiam uma gratificação, o que segundo o manifesto:

Com effeito, Ex. senhor, um argumento de vencimentos na razão de serviços prestados e por prestar, importa nada mais nada menos, que uma gratificação de mais (*pro labore*) aos que a merecem. Nada mais justo. Será, pois, um incentivo para desafiar a actividade dos professores no desempenho de seus deveres, nunca, porém, um melhoramento para a classe! Este só poderá dar-se com o augmento dos ordenados, por serem estes os únicos vencimentos que percebe o empregado publico, quando prostrado no leito da dor (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 18).

As gratificações não eram consideradas nas contas de pedidos de licenças e afastamento. O problema da gratificação levou os professores a redigirem um manifesto destinado ao Imperador Pedro II, queixando-se contra a proposta apresentada pelo Ministro Paulino Soares de Souza:

Entretanto esta ilusão em breve se dissipou: appareceu o projecto do Sr. conselheiro Paulino José Soares de Souza, e nelle se viu que apenas algumas gratificações se promettião na proporção de serviços prestados e por prestar! É impossível descrever a Vossa Magestade o profundo desgosto que se apoderou da classe; tão profundo era, que quasi tocava a indignação! (1871, p. 12).

Além dos valores das gratificações, é importante considerar, como já foi dito, o custo de vida diferenciado de cada local, o que é considerado inclusive pelas Províncias de Minas Gerais e Santa Catarina que estipulam valores diferenciados para os professores e professoras da capital e das maiores cidades. Como informam ainda os professores no manifesto destinado ao ministro do império: “E V. Ex., que conhece o estado actual das cousas nesta cidade, comprehende que o professor que só dispõe de 66\$666 para com elles pagar casa, e a quem lhe sirva, e ainda sustentar mulher e filhos, pagar medico e botica, etc., diga-se a verdade vive na miséria!” (1871, p. 19).

Tentando perceber o “estado das cousas nesta cidade”, busquei indícios sobre o custo de vida para a Corte no período do manifesto, fui atrás de preços de alguns serviços na Corte Imperial, utilizando como fonte os produtos anunciados no *Almanak Laemmert* de 1870 e 1871 e em informações a esse respeito em escritos dos professores.

A queixa dos professores, no trecho do manifesto acima citado, refere-se ao salário mensal de 66\$666, que era insuficiente para o sustento da família e os pagamentos como o de uma casa. Sobre o preço dos aluguéis no período, consegui informações graças ao ofício do delegado da Freguesia de Santa Rita informando sobre a mudança de uma escola; segundo esse delegado, o aluguel do prédio onde se encontrava a escola custava 91\$000, e

que o da nova escola custaria ao Estado 120\$000, valores incompatíveis com o salário de 66\$666, o que já bastaria para demonstrar a validade da crítica contida no manifesto. Mas, supondo que esses valores representassem a média dos aluguéis daquela época, como os professores conseguiriam pagar um lugar para morar? Vale lembrar que o mais comum nesse período era o professor residir na própria escola. O ofício do delegado de Santa Rita ajuda a responder a questão, pois informa que “a professora vai morar nela e assim pagar 20\$833” (AGCRJ-11-4-27). Morando na Escola e dividindo o aluguel com o governo, sobram à professora 45\$833 mensais para os demais gastos. Na hipótese de um professor, com os mesmos valores de salário e aluguel, e que tirasse seu sustento apenas do magistério, já que pelo regulamento de 1854, no artigo 33, “Fica-lhe absolutamente proibida qualquer profissão comercial ou industrial”, querer oferecer à sua filha a instrução de um estabelecimento particular, que ensinasse “todas as matérias tendentes à completa instrução das meninas [...] todos os ramos da mais perfeita educação” (ALMANAK LAEMMERT, 1870, p. 349), poderia escolher a escola localizada na praia de Botafogo, dirigida por Mr. e Ms Hitchings, escola onde sua filha teria aulas de línguas, belas artes e ciências, estudaria, por exemplo, português, alemão, inglês, francês, caso fizesse essa escolha o professor deveria desembolsar por ano metade do valor de seu salário anual, e poderia ainda pagar por mais disciplinas, conforme os valores descritos na FIG. IV.

**FIGURA IV - Colégio de Instrução e Educação de Meninas**

*Condições.*

Por anno. . . . .	400\$000	Dansa por mez . . . . .	6\$000
Musica por mez . . . . .	8\$000	Canto " " . . . . .	6\$000
Desenho " " . . . . .	6\$000	Lingua Italiana. " . . . .	6\$000

Os pagamentos serão por trimestres adiantados sem que se faça desconto algum por ausencia ou ferias.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1854, p. 349.

Caso o professor tivesse um filho, poderia inscrevê-lo no colégio de propriedade do presidente do *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores*, colégio com mais de 30 anos de funcionamento na Corte, pagando os valores descritos abaixo:

FIGURA V – Collegio Victorio

<b>COLLEGIOS DE MENINOS.</b>		421
<b>Meio-pensionistas.</b>		
O meio-pensionista até a idade de 10 annos que aprender só primeiras letras pagará por mez . . . . .		20\$000
Todos os outros meio-pensionistas pagarão . . . . .		25\$000
O meio-pensionista que tambem almoçar no collegio pagará mais além do preço anterior . . . . .		5\$000
<b>Pensionistas.</b>		
O pensionista até 10 annos, que aprender só portuguez pagará por trimestre. . . . .		120\$000
Todos os outros pensionistas pagarão por trimestre. . . . .		135\$000
A roupa dos pensionistas poderá ser lavada em sua casa, ou no collegio, neste caso pagará por trimestre . . . . .		24\$000
O preço da dança por mez é . . . . .		3\$000
O preço da gymnastica por mez é . . . . .		3\$000
O do desenho linear e de paisagem é por mez de . . . . .		8\$000
Os preços de piano, de musica de instrumento de sopro ou de corda, e o de allemão são convencionaes.		
O collegio admittre 39 alumnos gratuitos, sendo 5 pensionistas, 5 meio-pensionistas e 20 externos: esse numero nos ultimos annos tem-se elevado a 60.		
O alumno que não pagar até o quarto dia do mez será despedido do collegio.		
Os pensionistas só serão admittidos até a idade de 14 annos.		
COLLEGIO VICTORIO. 9 de Janeiro de 1871.		

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1871, p. 421.

Levando em conta que do salário de 66\$666 mensais, depois de pagar o aluguel do prédio que serve de residência e a escola pública no valor de 20\$833, o professor tem ainda 45\$833, tendo mensalmente apenas esse gasto ele poderia pagar o trimestre no Collegio Victorio para seu filho, sem dinheiro para mais nada. Ou, no máximo, poderia tomar uma meia garrafa da cerveja Brazilian Imperial Stout, pagando 120 réis (FIG. 6):



## FIGURA VI – Propaganda de cerveja

NOTABILIDADES do BRAZIL. 2087

---

**FABRICA DE CERVEJA**  
**INDEPENDENCIA BRASILEIRA**

**LOGOS & C.**

Premio Exposição Nacional de 1860. Medalha de ouro da Academia Nationale de Paris.

MEMBROS DA ACADEMIE NATIONALE AGRICOLE MANUFACTURIERE  
ET COMMERCIALE DE PARIS  
**RIO DE JANEIRO**

---

**Tabella dos preços**

*Cerveja dupla :*

branca, marca « Lager Bock Bier »		
preta, marca « Brazilian Imperial Stout »		
parda, marca « Bairisch Bier »		
em garrafas inteiras. 200 réis..	} Sem desconto.	
em meias garrafas... 120 »		
em barril, por litro.. 240 »		

*N. B.*—Os vidros não estão compreendidos nos preços acima.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1875, p.2037.

Mesmo sendo pouco provável que um professor público primário inscrevesse o filho numa escola privada, já que entre as poucas vantagens previstas na profissão está a preferência dada aos filhos de professores públicos de serem admitidos como adjuntos, em caso de igualdade de condições com outros alunos. Para isso, eles deveriam ser alunos de uma escola pública, ter mais de 12 anos e serem aprovados com distinção nos exames anuais (artigos 35 e 36 do decreto 1.331 de 1854).<sup>106</sup> Os adjuntos ainda teriam direito a uma gratificação anual, segundo o decreto:

Art. 37 Os professores adjuntos, desde que forem nomeados, perceberão huma gratificação annual que será regulada pela maneira seguinte:

No 1º anno.....	240\$000
No 2º anno.....	300\$000
No 3º anno em diante.....	360\$000

O objetivo ao se fazer uma relação entre o salário dos professores públicos primários da Corte e os valores cobrados nas escolas privadas da Corte é demonstrar o baixo poder do salário do professor daquela época, mostrar que seria insuficiente inclusive para

<sup>106</sup> O artigo 88, §1 informa que os filhos dos professores públicos são isentos do pagamento de taxas no Colégio Pedro II (1854, p. 62).

comprar o próprio serviço que oferece. Apesar dos baixos salários dos professores, o custo da instrução nos colégios privados apresentados mostra que existe um reconhecimento do valor da instrução, que leva famílias a gastarem na instrução de um filho a metade do valor do salário anual do professor público primário. Lembrando que estou tomando para essas relações apenas o salário dos professores segundo o valor anual, sem considerar as gratificações diferentes recebidas pelos professores, como tempo de serviço, dentre outras.

Com base nos preços do período, o salário mensal do professor não seria suficiente para comprar uma passagem de ida e volta em um vapor da *Real Companhia Inglesa de Paquetes*, na segunda classe:

**FIGURA VII – Preço da passagem na Real Companhia Inglesa de Paquetes a Vapor**

BAHIA.			
	1ª CLASSE	2ª CLASSE	3ª CLASSE
Adulto . . . . .	80\$000	40\$000	25\$000

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1875. p. 407.

Entre as queixas dos professores públicos primários da Corte referentes aos salários, é interessante perceber que os professores se sentiam como uma classe esquecida entre as classes de funcionários públicos, como pode ser visto no *Manifesto dos Professores Públicos da Instrução Primária da Corte*, publicado em 1871, endereçado ao Imperador Pedro II, com o título de *A. S. M. o Imperador poucos dias antes de sua partida para a Europa*. Demonstrando como os professores se esforçaram para dar ciência ao Imperador das queixas da classe, mesmo que “poucos dias antes de sua partida... Cumprindo que Vossa Magestade não deixasse de ser informado desta resolução da classe antes de sua partida” (p. 12).<sup>107</sup> Nesse manifesto, os professores comunicam ao imperador:

<sup>107</sup> A viagem em questão foi ocasionada por uma fatalidade que atingiu a família imperial: a morte, em Viena, da filha do Imperador, a princesa Leopoldina. Apesar de ser destaque na imprensa da época, causando comoção no país a dor da família real e dos quatro filhos que a princesa deixava órfãos, a viagem valeu muitas críticas e protestos, tanto de liberais como de conservadores. Entre os súditos do Imperador circulava o espirituoso apelido de “Pedro Mala”, em referência às viagens que o afastavam da Corte e da administração do Brasil.

Senhor.- A classe dos professores públicos de instrução primaria da corte tem soffrido com resignação evangélica a humilhação da sociedade, que parece desconhecer a influencia que ella póde exercer nos futuros destinos do paiz. Esta resignação, senhor, durou em quanto era fundada na esperança de que os poderes do estado cuidarião de tira-la desse abatimento em que jaz, depois que tivessem cuidado de outras providencias que lhe parecessem mais necessárias.

Concluída a guerra, os professores se dispunhão a dar um passo no sentido de implorar a protecção de Vossa Magestade, quando Vossa Magestade se antecipou a pronunciar a palavra INSTRUCÇÃO, cedendo em favor desse elemento cardeal da sociedade algumas vantagens que lhe erão offerecidas. Agitou-se o paiz inteiro á influencia da palavra mágica de V. M. Imperial: dir-se-hia que a lei de instrução ia ser reformada, e que ia cessar de haver uma classe *deslembrada* entre as classes de funcionarios públicos (1871, p. 12).

Outro aspecto que pode ajudar a entender o valor do salário dos professores públicos primários da Corte é colocá-lo em comparação com outros profissionais do serviço público. Na Corte Imperial, no ano de 1871, em diferentes momentos os professores que se consideram “uma das classes mais importantes do funcionalismo público” se sentem menosprezados por parte do Governo, pois argumentam que os contínuos e os correios de secretarias, a quem não se exige formação nem responsabilidades, recebem mais que os professores públicos primários. Ao reivindicar melhores salários ao poder legislativo, os professores lembram-se da importância do serviço prestado:

E com effeito, Exm. Senhor, não precisa de grande esforço de intelligencia; o simples bom-senso basta para fazer comprehender que a aquillo que chamamos *meninos* é nada menos que a própria NAÇÃO, que hoje passa pelas nossas mãos; e que a missão de preparar a nação futura não pode já continuar a ser menoscabada, a ponto de se dar a um professor publicona corte um ordenado de 800\$, quando os *contínuos* e *correios* das secretarias tem 1:00\$000! (1871, p. 15).

Durães (2007), estudando a questão dos salários dos professores em relação com outros funcionários públicos na província de Minas Gerais, percebeu que, apesar de uma maior exigência aos professores, os seus salários eram mais baixos que de outros funcionários públicos:

Segundo o regulamento n. 44, de 1859, havia tendência de a remuneração do professor do sexo masculino das escolas primárias de 1º e 2º grau aproximar-se da remuneração do amanuense. Era função do amanuense executar qualquer escrituração de trabalho que fosse exigida pelo agente geral ou revisor. No momento do concurso, exigia-se do candidato “a melhor letra, mais correta ortografia e maior perícia na prática das 4 operações

fundamentais de aritmética (Minas Gerais, regulamento n. 44, 1859, art. 267, p. 94). Como visto, para o exercício do cargo de amanuense não era exigida nenhuma formação específica. Nesse sentido, eram exigidos conhecimentos mais elementares do que os exigidos para o exercício do trabalho docente (2007, p. 156).

Enquanto dos professores era exigido postura moral e intelectual compatível com o cargo, diploma de capacidade, aprovação em concurso, onde deveria aprestar atestados de moralidade. Deveria ter formação específica (como adjuntos ou em escolas normais), e uma vez aprovado deveria lidar com a responsabilidade atribuída ao cargo de professor devido à relevância social do trabalho realizado. Já do amanuense, no momento concurso, exigia-se “a melhor letra, mais correta ortografia e maior perícia na prática das 4 operações fundamentais de aritmética”.

Ainda segundo Durães (2007), no caso dos professores públicos primários, o salário se aproxima dos empregos públicos que poderiam inclusive ser ocupados por pessoas que não foram alfabetizadas.

ao professor do sexo masculino de 1º grau, a remuneração mínima tendia a aproximar-se daquilo que era pago aos porteiros dos externatos. Daí, pode-se deduzir que, embora se exigisse formação para o trabalho docente e a exclusividade do profissional, o trabalho do professor era de fato pouco remunerado. A remuneração do trabalho docente chegou a igualar-se à dos empregos que não requeriam nenhuma formação específica e também não exigiam nenhuma exclusividade do profissional, conforme sugere a legislação consultada (2007, p. 156).

No caso da Corte Imperial, os próprios professores primários perceberam a desvalorização do magistério em relação a outras funções públicas, no *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, os professores realizam essa comparação e a apresentam ao imperador Pedro II:

Senhor - Parece impossível que Vossa Magestade não fique surpreendido, como toda nação o ha de ficar, quando souber que nesta corte , um *correio*, um *continuo* de secretaria tem 1:400\$000, quando nenhuma habilitação se exige, nem responsabilidade; e que um professor tem 1:200\$000, sendo o ordenado de 800\$000! (1871, p.12).

O ordenado, conforme descrito no manifesto de 1871, permanece igual ao previsto no regulamento de 1854, contabilizando a gratificação prevista também em 1854 de 200\$000. Podemos perceber que em 17 anos o salário do professor teve apenas mais uma gratificação no valor de 200\$000. Diante disso, os professore encerram o manifesto destinado

ao Imperador com o seguinte apelo: “V. M. Imperial compreende que, assim, maltratada, a classe não tem os elementos indispensáveis para cumprir a alta missão que esta incubida” (1871, p. 14).

Ainda em relação aos demais funcionários públicos, os professores dirigem um manifesto ao corpo legislativo do império em que pedem que seus salários sejam equiparados aos segundos oficiais das secretarias de Estado, pois, segundo os professores, em 1854 as duas funções recebiam os mesmos valores, mas que em 5 de março de 1859 ocorreu a reforma das secretarias de Estado, tendo os funcionários recebido aumentos enquanto os professores continuavam com os mesmos vencimentos de 1854, e sendo que na década de 1860 a moeda passava por uma forte depreciação e corte por uma carestia dos gêneros alimentícios. Com o aumento dos vencimentos dos funcionários das secretarias em 1859, os professores, que antes se equiparavam em salários com os segundos oficiais, passaram a ser menos remunerados que os contínuos de secretaria, ao que os professores no manifesto afirmam que:

Os abaixo assignados fazem justiça aos sentimentos de V. Ex., e estão seguros de que V. Ex. ficará surpreendido, como toda a nação há de ficar, quando souber que um correio, um continuo, de que nenhuma habilitação se exige; que nenhuma responsabilidade tem no desempenho de suas funções; que tem sua cavalgada e sua etapa, percebe 1:400\$; e que os professores públicos só percebem 1:200\$, sendo ordenado 800\$!! (1871, p. 16).

E concluem que seu trabalho em relação ao serviço dos secretários “os excedem, tanto em trabalho, quanto em responsabilidade. Quanto a categoria, a modéstia não permite pretender a superioridade; mas a inferioridade, essa a nossa dignidade manda repellir” (1871, p. 15).

Os professores também reclamam dos valores das gratificações pagas aos adjuntos. “Será possível?” – perguntam eles “que possam desempenhar esses funcionários conscienciosamente sua missão com 240\$, 300\$ e 360\$, quando se exigem delles tantas provas de capacidade moral e intellectual?” (1871, p. 16).

Diante desse quadro os professores organizam assim a proposta que encaminharam em 1871 ao parlamento do Império:

Resumindo o que impetrão a V. Ex., os abaixo assignados formulam assim sua petição:

1. Que sejam os professores públicos de instrução primaria da corte equiparados em vencimentos aos 2os. Officiaes de secretaria.
  2. Que os adjuntos de 3ª. classe sejam equiparados aos praticantes das mesmas secretarias.
  3. Que os adjuntos de 2ª. classe tenham uma gratificação de 600\$ annuaes.
  - 4 Que os adjuntos de 1ª. classe tenham uma gratificação de 400\$000.
- E tão geralmente reconhecida, Exm. Sr., a palpitante necessidade de tirar os professores do estado de abatimento em que jazem, é tão justo o pedido que fazem os abaixo assignados em nome da classe, que não é permitido a ninguém duvidar que V. EX. não perdera essa occasião de ligar o seu nome a um melhoramento do maior alcance para os futuros destinos do paiz.
- Os abaixo assignados, pois, desde já beijão as mãos de V. Ex., a quem protestão eterno reconhecimento.
- Deus guarde a V. Ex. – Rio de Janeiro, 20 de Junho de 1871. –

*Manoel José Pereira Frazão* (relator)

*Candido Matheus de Faria Pardal*

*João José Moreira* (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 17).

Os professores primários da Corte Imperial não tinham sorte diferente dos professores primários de outras Províncias do Império e, segundo demonstram os jornais pedagógicos portugueses do período<sup>108</sup> ou os estudos de Oliveira ([1873] 2003), não tinham sorte diferente de muitos professores primários de outros países. É possível constatar, pelas fontes trabalhadas, que as escolas da Corte funcionavam em sua maioria em espaços considerados como não apropriados pelos professores e pelo Estado Imperial, faltavam prédios públicos e privados em condições para abrigar as escolas, os aluguéis na Corte eram altos, como ao que parecem os preços de uma forma geral, produzindo assim um grande impacto sobre o salário dos professores, seus vencimentos eram baixos, mesmo em relação a outros funcionários públicos menos qualificados do baixo escalão da burocracia imperial. Os professores, morando nas escolas onde lecionavam, viam o espaço público e privado se integrarem e se confundirem nos limites da profissão. A questão da remuneração dos professores públicos era um ponto fundamental. Aos baixos salários ainda se somava o desconto para o pagamento do aluguel. Da mesma forma que junto com a desvalorização econômica vinha a desvalorização da capacidade profissional, muitas vezes utilizada como argumento pelos poderes do Estado. Aos problemas encontrados no exercício do ofício, como a falta de condições das escolas, os baixos salários e defesa dos professores, as tentativas de atribuírem os fracassos da instrução pública ao suposto despreparo dos professores, os

---

<sup>108</sup> Cf. Nóvoa (2005).

professores se levantam e se organizam de diferentes formas; diante de um trabalho ímprobo e fatigador, os professores afirmam a importância do magistério público primário. Em diversos espaços na Corte os professores se reúnem e debatem os problemas e perspectivas do ofício, se organizam, ocupam espaços na imprensa, fundam jornais pedagógicos, participam e discutem nas Conferências Pedagógicas, se reúnem em associações científicas, literárias, beneficentes e profissionais, lutando tanto por melhor remuneração como por uma melhor instrução pública.

### **3. A escrita como forma de organização**

Foucault (1996), que os discursos têm um peso social diferenciado, fruto do lugar dos autores e dos espaços de circulação do conhecimento. Sendo assim, a legitimidade do discurso estava ancorado em uma relação de saber/poder. Dessa forma, podemos entender os discursos contidos nos escritos dos professores públicos primários da Corte como um discurso com um peso diferenciado.

O lugar de autoridade dos professores, que legitimava esse discurso, passava pela escrita de livros que eram adotados na instrução pública, pela atuação na imprensa docente e, em alguns casos, pela atuação como incentivadores de movimentos associativos. Os espaços de circulação também atribuíam valor a esses discursos, como as escolas da Corte, a imprensa, as Conferências Pedagógicas, assim como, na circulação dos manifestos e dos abaixo-assinados, marcando, dessa forma, os debates com o poder. Todo esse percurso demonstra como os professores que, utilizando os poderes da escrita, se revestiam de uma autoridade adquirida na profissão e reconhecida pelo Estado.

A escrita de protesto dos professores podia ser entendida também como espaço de organização, mobilização e de intervenção, funcionando como um ponto a partir do qual outros professores poderiam se somar, identificando ideias, posições e afinidades, o que permitia, ao publicizar uma demanda, demarcar pertencimento comum a um grupo profissional que buscava se definir com maior clareza.

Estudei a escrita de protesto buscando identificar suas demandas, formas e objetivos, utilizando para isso o Manifesto dos professores públicos primários da corte (LEMOS, 2007), os abaixo-assinados (LEMOS; GONDRA, 2006) e a imprensa docente como peça fundamental para o desenvolvimento do associativismo docente (LEMOS, 2006; LEMOS; BORGES, 2009). Nesse momento tento operar um deslocamento desse entendimento, buscando perceber a própria escrita como uma forma de organização, pois, ainda que não institucionalizada, foi uma forma de organização importante para os professores do século XIX.

A história só é feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos e, por conseguinte, de técnicas, como já alertava Marc Bloch (2001). Por mais interessante que a escrita de protesto dos professores possa ser, ela só produz sentido quando confrontamos com outros testemunhos dos momentos e buscamos entendê-lo dentro de um complexo campo de



forças, caso contrário, corremos o risco de não ir além das palavras impressas no papel e de perder os movimentos, debates e disputas que essas palavras nos apontam.

Um exemplo importante da escrita como forma de organização docente são os abaixo-assinados produzidos pelos professores públicos da Corte. Por intermédio dos abaixo-assinados, podemos perceber como os professores se apresentavam, como se viam e/ou como queriam ser vistos. A escrita, segundo Sierra Blas: “Es un instrumento de configuración de la própria identidad, definidor de cómo va evolucionando la personalidad y reflejo de un determinado carácter o modo de ser” (2003, p. 27). As cartas de professores nos permitem ver momentos de aproximação de ideias, pontos para ações coletivas e organizadas, as funções que as cartas desempenham. Ainda segundo Sierra Blas (2003), elas são tão diversas como as situações e razões que levam cada um a escrevê-las. As cartas são importantes fontes para o estudo da educação e da atuação dos professores no século XIX, pois, utilizando apenas a análise dos documentos oficiais do Estado Imperial, nas políticas e nas leis, perde-se o rico, intenso e complexo movimento dos professores que, em parte, se reflete nas suas correspondências. Ainda conforme demonstra Sierra Blas:

La conocida definición de la carta como diálogo o conversación trasladada al papel. [...] A través de la lectura de cartas cruzadas entre dos personas durante un tiempo determinado es posible la reconstrucción de una verdadera conversación, aunque espaciada en el tiempo (2003, p. 27).

Sobre os abaixo-assinados, encontrei a intervenção de grupos organizados de professores em torno de diferentes temas, organizações pontuais ou tratando de um caso específico, mas que eram comuns a todos os signatários, assim como abaixo-assinados escritos por grupos de professores que se intitulam *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte*. Esses abaixo-assinados tratam desde questões salariais (reivindicação mais recorrente), abordando igualmente questões relativas às formas de nomeação e ao próprio funcionamento da escola.

### 3.1 A imprensa como espaço e forma de organização

Se a escrita pode ser entendida como uma forma de organização, a imprensa pedagógica pode ser entendida como um espaço e forma de organização dos professores no século XIX. Os impressos se transformaram em espaço agregador, e tiveram grande importância ao discutir temas de interesses dos professores, referentes a métodos, à organização da escola, à escolha de livros, entre outros assuntos. Essa discussão ajudava a demonstrar e delimitar o campo de interesses dos professores, assim como as discussões que faziam parte do seu ofício. A imprensa pedagógica desempenhou, portanto, um papel fundamental tanto na produção como na divulgação de saberes, ideias, modelos, práticas e experiências. Como também na progressiva constituição de um campo<sup>109</sup> profissional, por meio da veiculação de um discurso de autoridade, de verdade, cada vez mais especializado e circunscrito. Essa imprensa, ao mesmo tempo em que veiculava o discurso de autoridade do professor, ajudava, de forma decisiva, a construir o campo docente. Para Gouvêa (2006), o estudo das revistas de educação e ensino possibilita perceber um espaço de produção discursiva característico da cultura escolar do século XIX. Ainda de acordo com a autora:

Os periódicos, de duração variada, constituíam um espaço de divulgação de saber que adquiria especial relevância ao longo dos oitocentos, funcionando como um dos dispositivos privilegiados de uniformização do discurso pedagógico e profissionalização do professorado (2006, p. 3).

Essas revistas e esses jornais organizados por professores e por pessoas ligadas ao ensino podem ser entendidos também como espaço de formação, mobilização e de intervenção, funcionando como um “centro” agregador de ideias, posições e afinidades pessoais, já que entre os colaboradores dos jornais há uma ligação funcional preexistente que não é apenas somatória, é fruto de um pertencimento comum a um grupo profissional que buscava se definir com maior clareza, em oposição a outras profissões.

---

<sup>109</sup> Entendo aqui o conceito de “campo”, segundo Bourdieu (1983), como um espaço estruturado em função de objetos próprios de disputas, formado por regras de funcionamento e interesses específicos que são estruturados e reestruturados em função das disputas no interior do campo.

Para Nóvoa (1997), é de grande importância o estudo da imprensa como fonte para a história de educação, visto que:

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou outro modo, o conjunto de problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e prática, entre os projectos e as realidades, entre a tradição e a inovação. São características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o carácter fugaz e polêmico, à vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico para a história da educação e da pedagogia (p. 31).

No entanto, é necessário atentar para a relação estabelecida entre essas fontes e o historiador, pois este deve, a todo momento, dialogar com elas e não tomá-las como um “retrato fiel” do ocorrido, porque, embora pretendam retratar a sociedade, o fazem de um lugar determinado, de certa linha ideológica e de comprometimentos variados. Dessa forma, é preciso refletir acerca das condições de aparecimento, dos usos e efeitos da elaboração dos jornais articulados e/ou dirigidos por professores no Brasil Imperial (LEMOS, 2006). Pois como demonstra De Certeau (2002), em seu estudo sobre a escrita da história, as práticas e a escrita dessas práticas são regidas por regras distintas, havendo a irredutibilidade da primeira em relação à segunda. Assim, De Certeau adverte para a impossibilidade do emprego da ideia de encontrar, no discurso escrito, uma completa descrição do real ou, poderíamos dizer, uma verdadeira descrição do real que, no limite, seria uma espécie de espelho do próprio real.

Busco estudar os jornais entendendo-os em seu momento e lugar de aparecimento como um importante monumento, peça emblemática para a compreensão da participação e da intervenção organizada de professores nos debates sobre a instrução e sobre o papel dos professores e, dessa forma, agindo também como promotor da valorização do papel social e político do professor. Com isso, os jornais podem ser entendidos como uma ferramenta de auxílio na legitimação do campo profissional, que tem um importante papel na articulação e criação de associações profissionais, possibilitando, assim, perceber demandas de seus autores, a conjuntura política da época e as repercussões deste tipo de intervenção. Com esse entendimento, devemos perceber, no local de produção, as relações e os sujeitos envolvidos na elaboração dos jornais, entendendo que a escrita se encontra determinada pelos constrangimentos e interesses desse meio. Os artigos presentes nos jornais pretendem

produzir uma autoridade baseada no local de fala dos manifestantes, construindo representações do mundo com base nos projetos aos quais os formuladores se filiam.

Trabalho com o entendimento De Certeau (1982) de que o documento pode ser compreendido como um monumento, resultado do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinadas imagens delas mesmas. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é opaco. Cabe ao historiador lidar com qualquer documento, considerando que um monumento é, em primeiro lugar, uma roupagem, uma aparência enganosa, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir essa montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos – monumentos (DE CERTEAU, 1982).

No quadro português a imprensa docente também teve um papel de destaque, a exemplo da imprensa operária europeia no século XIX, que funcionava como difusora ideológica das diferentes tendências presentes no momento e como veículo agregador dos profissionais de cada ofício. Nóvoa informa que o movimento associativista docente português adquiriu “contornos combativos bastante cedo, manifestando-se com vigor na imprensa” (2005, p. 43) e cita o jornal docente criado no século XIX, *A federação Escolar*, como exemplo dessa combatividade. Outra publicação importante de professores em Portugal foi o jornal *A Escola*, na década de 1880, primeiro publicado em Lisboa, e depois em Évora. *A Escola* atuou em defesa do professorado, divulgou movimentos da “classe” dos professores, participou, assim como outras publicações, nos esforços de constituição de uma “Federação Primária”. Este foi um periódico típico de movimento associativista, pois tinha uma feição crítica, e reivindicativa decorrente de uma defesa da valorização do professor primário, assim como *A Escola*, *Revista de Educação e Ensino (1886-1900)*. Outra publicação docente importante para a minha pesquisa é a revista *O Ensino*, publicada em Lisboa entre os anos de 1885 e 1890, sendo dirigida por Teófilo Ferreira, que era professor da escola normal primária. Nessa revista estavam presentes os debates que movimentavam a educação portuguesa no período, com destaque para três pontos: a formação de professores, o associativismo docente, e o papel dos municípios na educação. Nesse sentido, os alvos preferenciais são coerentes com as lutas associativistas: as denúncias das más condições de trabalho, a situação socioeconômica dos professores, a questão dos salários, das reformas na instrução, a formação profissional e científica, e questões relativas à organização associativa dos professores, principalmente em torno da criação da “Federação do Professorado Primário Português”. A

revista *O ensino* foi estudada por Gouvêa (2006) que, trabalhando sobre a escrita de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas nas duas últimas décadas do século XIX, destacou a importância da revista e sua identificação com o associativismo:

Tendo experimentado significativa circulação à época, caracterizava-se pela identificação com os docentes e suas reivindicações. Perfil que expressava-se tanto na discussão de questões atinentes à dinâmica da sala de aula, como na divulgação de demandas profissionais, organização de congressos de professores, buscando assumir-se como canal de expressão do grupo profissional (GOUVÊA, 2006, p. 3).

Diante desse quadro, considero ser importante destacar que foram catalogadas 530 fichas analíticas de periódicos dedicados a temas da educação e ensino, e de jornais pedagógicos, escolares e associativos em Portugal.<sup>110</sup>

Entre jornais e revistas de professores no Brasil e em Portugal podemos encontrar pelo menos uma publicação que tentou falar para os dois países, essa foi, segundo Fernandes (1998), a *Revista da Instrução Pública para Portugal e Brasil* (1857-1858). Essa revista tem um especial significado para o estudo do caso brasileiro, pois tentou ser uma ponte para a cooperação de professores dos dois países. Fernandes (2000) informa que essa cooperação de fato não ocorreu, pois, apesar das tentativas dos professores portugueses, eles encontraram poucas respostas do lado brasileiro. Entretanto,

Apesar de falhada, nem por isso tinha menos sentido. O uso da língua comum, então menos diferenciado do que hoje, sob o ponto de vista literário, entre as classes cultas contribuía para justificar a opção tomada. Ao mesmo tempo, preocupações idênticas na esfera da instrução pública tornavam apropriada uma reflexão de interesse para docentes, decisores políticos e homens de cultura de uma e de outra margem do Atlântico (2000, p. 22).

Entre os idealizadores dessa revista estava o professor Antônio Feliciano de Castilho, que era conhecido deste lado do Atlântico pelo seu Método de Leitura, que foi significativamente difundido, tendo inclusive, o professor Castilho vindo ao Brasil, em

---

<sup>110</sup> Repertório da imprensa de educação e ensino. Cf. Nóvoa (2005).

1856,<sup>111</sup> para divulgá-lo. Nesse momento, muito possivelmente, deve ter tido encontros com professores brasileiros, bem como amadurecido a ideia da revista.

A imprensa foi utilizada pelos professores como instrumento de disputa para legitimação e afirmação de uma identidade docente. Nesse processo, os jornais pedagógicos conferiram uma dimensão pública às informações e aos debates que veiculavam, e, por seu intermédio, é possível perceber a diversificação e a complexificação do campo docente e das questões educacionais, tanto no Brasil como em Portugal.

No Brasil,<sup>112</sup> com as agitações da década de 1870,<sup>113</sup> e contando com a liberdade da qual gozava, a imprensa experimentou um grande crescimento nesse período. O fim da Guerra do Paraguai e o acirramento de questões como a abolição, o republicanismo, a questão religiosa e as reformas possibilitaram um amplo leque de debates que a mobilizaram e possibilitaram a organização de novos jornais partidários. Essa ampliação da imprensa também foi apoiada pelos avanços da técnica de produção de jornais, como, por exemplo, a introdução de gravuras, o que possibilitou o surgimento de publicações ilustradas, algumas utilizando caricaturas que alcançaram grande sucesso. Na Corte, a *Revista Ilustrada*, com publicações entre os anos de 1876 e 1898, obteve a tiragem de quatro mil exemplares, um marco expressivo para o período. Nesse veículo, entre as caricaturas, apareciam retratados hábitos da sociedade, políticos, figuras de destaque, e até mesmo o Imperador Pedro II.

Circulavam na Corte diversos periódicos, alguns conhecidos como grandes jornais, como o *Jornal do Commercio*, a *Gazeta de Noticias*, a *Gazeta da Tarde*, o *Diário do Rio de Janeiro*, e algumas publicações voltadas para um público específico, como no caso dos periódicos destinados às mulheres, como o *Jornal das Senhoras*, o *Jornal das Famílias*, o *Correio das Damas*, o *Jornal das Moças Solteiras*, que divulgavam receitas, figurinos, conselhos de beleza, pequenas histórias de amor e, junto a tudo isso, tentavam ditar o comportamento moral correto e aceito pela sociedade. Na década de 1870, ao lado dos chamados “grandes jornais”, de orientações políticas diversas, e dos mencionados jornais femininos, havia também os jornais vinculados à defesa da Monarquia e aos partidos

---

<sup>111</sup> É importante perceber que, além da circulação de escritos e modelos, havia a circulação de professores e as viagens realizadas. Sobre as viagens pedagógicas, cf. Mignot; Gondra (2007).

<sup>112</sup> Esse texto é uma versão reelaborada do trabalho “A importância da imprensa para o movimento associativista docente” apresentado no I Seminário Nacional sobre associativismo e sindicalismo docente, realizado no IUPERJ, em Abril de 2009.

<sup>113</sup> Cf. Ângela Alonso (2002).

conservadores, como *O Constitucional*, bem como os ligados ao partido liberal e ao nascente partido republicano, como *A República*, cuja tiragem alcançou em 1871 a marca de dez mil exemplares, inédita para a época. As publicações de orientação republicana, cabe informar, eram tão diversas quanto os grupos republicanos e o modelo de república que almejavam construir. Para citar algumas dessas publicações, temos *O Paíz*, a *Revista Federal*, *O Grito do Povo*. É possível afirmar que esse período foi também o momento do nascimento da imprensa abolicionista, pois os ideais abolicionistas estavam presentes em grandes jornais como a *Gazeta da Tarde* e *A Cidade do Rio*, ambos de José do Patrocínio.<sup>114</sup> Havia também um veículo exclusivo de combate à escravidão: *O Abolicionista*, criado pela Sociedade Brasileira contra a Escravidão em 1880, juntamente com outras publicações menores, como o *Carbonario* e o *Combate*. Esses jornais representavam a diversidade de concepções e estratégias acerca do abolicionismo, que ia dos grupos abolicionistas moderados (que defendiam a monarquia) aos radicais (que pregavam o fim do Império).

A questão religiosa também movimentou a imprensa e produziu jornais que expressavam as posições dos grupos em conflito, havendo periódicos maçônicos e outros em defesa dos prelados. As discussões acerca do tema figuravam nas páginas de jornais como *A Vida Fluminense* e *O Mosquito*. Em defesa dos Prelados ultramontanos existia *O Apostolo*.

Mas a ligação da imprensa com o movimento associativista vai além dos jornais organizados por associações e sociedades. Segundo informa Linhares (1977), foram os tipógrafos, organizados na *Imperial Associação dos Tipógrafos*, que seriam os promotores da primeira greve no Brasil, que teria ocorrido em 1858, mesmo ano em que essa entidade lança seu periódico, *O Jornal dos Tipógrafos*. Para Vitorino (1995), no século XIX, a reprodução de um texto ou original, com tinta em papel, incluía o trabalho da composição, da impressão, da revisão e da estereotipia – que exigia um trabalhador qualificado; logo, o emprego de tipógrafo exigia um certo cabedal de conhecimentos, e podia ser entendido como um trabalho especializado e intelectualizado.

Os professores públicos do magistério primário também estiveram presentes na imprensa. Muitos dos debates ocorridos no interior do magistério ganhavam as páginas dos grandes jornais, como o *Jornal do Commercio* e *O Diário do Rio de Janeiro*, mas, assim

---

<sup>114</sup> José do Patrocínio fez o curso de farmacêutico pela Faculdade de Medicina, formando-se em 1874. No entanto, entrou para o jornalismo, participando de jornais como: *Gazeta de Notícias*, e *Gazeta da Tarde*. *Abolicionista*, foi fundador da Confederação Abolicionista (BN – BLAKE, 1883).

como os sujeitos ligados às questões religiosas, abolicionistas e aos movimentos políticos e partidários, os professores também possuíam veículos próprios de divulgação de suas idéias: os chamados jornais pedagógicos, como *A Instrução Pública*, *A Verdadeira Instrução Pública*, *A Escola*, *O Ensino Primário*, *A Gazeta da Instrução Pública*, *A Revolução Social*. Esses periódicos foram instrumentos significativos para a organização dos professores e para o movimento associativista docente na Corte brasileira. Neles os professores debatiam acerca dos métodos de ensino, da formação dos professores, dos melhores livros a serem adotados nas escolas, da pertinência ou não de determinado material, das práticas pedagógicas, dentre outros assuntos, firmando opiniões, afirmando tendências e constituindo campos de aproximações e de disputas. Dessa forma, o que se colocava em debate eram diferentes projetos pelos quais cada um, à sua maneira, buscava definir o magistério como categoria profissional em construção, sua imagem e atribuições, almejando a consolidação entre seus pares como os “legítimos representantes da classe”.

Dentre os jornais docentes levantados, *A Gazeta da Instrução Pública* é o mais antigo, tendo seu primeiro número circulado em primeiro de novembro de 1851. Com publicação quinzenal e tendo como redator F. Otaviano de Almeida Roza,<sup>115</sup> esse jornal não era organizado por professores, mas se dedicava à instrução pública, apresentando-se como:

Uma folha, de proporções modestas, de preço razoável, alheia a parcialidades políticas, escrita em linguagem chã e clara, publicando artigos úteis, doutrinando os professores e ao povo [...] será uma inovação feliz na nossa imprensa e merecerá dos homens honestos e de boa fé acolhimento e apoio (GAZETA DA INSTRUCÇÃO PUBLICA, n. 1, 1851).

Já no segundo número, ao que informa o jornal, o pedido de acolhimento e apoio foi respondido. Na primeira página da edição que circulou no dia 8 de novembro de 1851, em

---

<sup>115</sup> Francisco Octaviano de Almeida Roza ocupou o cargo de membro nomeado do Conselho Diretor da Instrução Pública na Corte no período de 1855 a 1857. Segundo a página oficial do Senado Federal, Francisco Otaviano nasceu em 1825, era formado pela Faculdade de São Paulo e ocupou os seguintes cargos públicos: Secretário da Província do Rio de Janeiro; Conselheiro do Imperador; Membro da Comissão de Estatística do Imperador; Plenipotenciário Negociador do Tratado da Tríplice Aliança; Diretor da 'gazeta Oficial' do Império (BORGES, 2008).



um espaço denominado “oficial”, o vereador João Pereira Darrique Faro,<sup>116</sup> então vice-presidente da Província do Rio de Janeiro, elogia em nota oficial a iniciativa do jornal para professores, informando que tal iniciativa era de interesse do próprio governo da Província, e que, diante disso, “compromete-se a fazer a assinatura de 200 exemplares para professores, conselhos municipais e inspetoria geral das escolas” (GAZETA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 2, 1851). Uma assinatura desse montante indica uma aproximação grande da linha do jornal com a política da Província do Rio de Janeiro.

Diferente da *Gazeta da Instrução Pública*, *A Revolução Social* traz uma particularidade em relação aos outros jornais docentes: não se diz alheio às diversidades políticas, ao contrário, afirma ser “Um periódico político dedicado particularmente a pugnar pelos interesses da instrução pública” (A REVOLUÇÃO SOCIAL, n. 1, 1876). Fazia diversas críticas ao Imperador, às suas viagens que o afastavam da Corte e do país, defendia a abolição, criticava a reforma do ensino que transitava naquele ano no parlamento, e declarava sua descrença nos políticos tanto da situação quanto da oposição.

Antes de iniciar propriamente a análise dos jornais, cabe fazer referência às razões que justificaram a escolha dos periódicos que me proponho a trabalhar, *A verdadeira instrução Pública*, e *A Instrução Pública*. Tais razões estão vinculadas a três fatores de ordens distintas: primeiro, ao envolvimento das publicações escolhidas com as iniciativas de organização do professorado. Embora não tenham sido as únicas publicações que tenham levantado essa bandeira no período estudado, foram elas veículos de grande debate e, no caso da *Verdadeira Instrução Pública*, seu editor foi um grande entusiasta do associativismo docente; segundo, a disponibilidade e possibilidade de acesso aos exemplares; os números de ambos os jornais estão organizados e microfilmados pela Biblioteca Nacional, o que facilitou o acesso às informações contidas nos jornais.<sup>117</sup>

Na década de 1870, como já mencionado, com o avanço dos debates e a agitação social, houve uma proliferação de jornais e outros materiais impressos. Nessa direção, diferentes grupos de professores constituíram suas publicações em diversas regiões brasileiras. Em São Paulo, segundo os estudos de Catani (2003), uma das primeiras revistas pedagógicas mantidas por professores com periodicidade regular, intitulada *A Escola*, surgiu

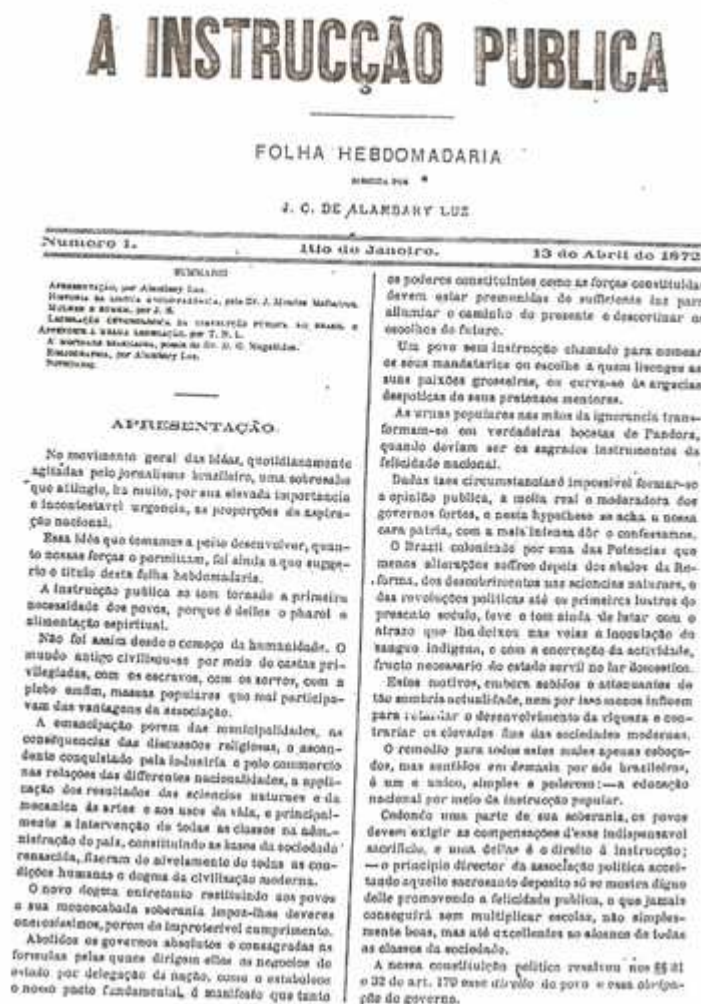
---

<sup>116</sup> Nascido em 9 de julho de 1803, trabalhou como comerciante e ocupou cargos de destaque como a vice-presidência do Banco do Brasil; foi por quatro vezes vice-presidente da Província do Rio de Janeiro, tendo sido agraciado com o título de Visconde do Rio Bonito.

<sup>117</sup> Esse Jornal também foi alvo de uma série de trabalhos: Lemos (2006); Villela (2003); Schueler (2002).

apenas em 1893. Na Bahia foi criado o *Jornal*, editado por professores, mas que era uma publicação oficial do governo da Província. Na Corte, dois periódicos polarizaram os debates envolvendo os professores públicos primários: os já citados *A Instrucção Publica* e *A Verdadeira Instrucção Publica*. Não se pode pensar a imprensa do século XIX, sem pensar também seus idealizadores e seu público alvo, já que os jornais são formas de visibilidade das ideias de quem os elabora, destinadas a um público específico, no caso, os professores primários. Para melhor entender essas revistas, procuro entendê-las também nas relações que as constituíram e nos debates que se envolveram.

FIGURA VIII – A Instrucção Publica



Fonte: A INSTRUÇÃO PUBLICA, Rio de Janeiro, n.1, p. 1, 1872.

FIGURA IX – A Verdadeira Instrução Publica



Fonte: A VERDADEIRA INSTRUÇÃO PUBLICA, n. 1, p. 1, 1872.

*A Instrução Publica* teve seu primeiro número lançado em 13 de abril de 1872, sendo dirigido por José Carlos de Alambary Luz, diretor da Escola Normal da província fluminense.<sup>118</sup> Era um jornal quinzenal que contava com a participação de vários “colaboradores ilustres”, como os conselheiros Autran Liberato Barroso, Magalhães Taques, e educadores renomados como o Doutor Abílio César Borges,<sup>119</sup> os professores António Severino da Costa, Augusto Candido Xavier Cony,<sup>120</sup> Francisco Alves da Silva Castilho<sup>121</sup> e Carlos Brazil,<sup>122</sup> dentre outros. O jornal contava com seções variadas, que informavam acerca de questões metodológicas, atos e legislações de ensino, poesias, questões gramaticais, matemáticas, charadas, assim como assuntos de interesse geral e noticiários. Segundo Villela (2001), foi a partir de um desses editoriais que teve início uma grande polêmica envolvendo os professores e que resultou na criação de um outro jornal “Que já pelo seu nome, *A Verdadeira Instrução Publica*, não escondia seu caráter de oposição” (p. 102). Em seu primeiro número, na primeira página, o jornal traz uma apresentação sobre seus interesses e objetivos, registrando a agitação da sociedade: “No movimento geral das idéias, quotidianamente agitadas pelo jornalismo brasileiro, uma sobresahe que attingio, há muito, por sua elevada importancia e incontestável urgência, as proporções de aspiração nacional” (*A INSTRUCÇÃO PUBLICA*, n. 1, ano I, 1872, p. 1).

A ideia que sobressai nessa apresentação, de elevada importância e urgência, é a mesma que serviu de inspiração para o título do jornal: “A instrução publica se tem tornado a

---

<sup>118</sup> Para saber mais acerca deste autor, consultar: Villela (2002).

<sup>119</sup> Também conhecido como o Barão de Macaúbas, o Dr. Abílio foi membro do Conselho de Instrução Pública da Corte entre 1872 e 1877, diretor de instrução pública na Bahia em 1856, fundador e diretor do Ginásio Baiano, do Colégio Abílio de Barbacena e do Colégio Abílio da Corte, este último um dos mais prestigiados colégios da época. Teve como aluno Raul Pompéia, que escreveu *O Ateneu*, romance ficcional que retrata sua vida como aluno. Para saber mais sobre esse autor, cf. Gondra (1999; 2000).

<sup>120</sup> Encontrei a participação do professor A. Cony, em outras associações docentes. Em 1878 ele participou de um outro jornal pedagógico *A Escola*, juntamente com o professor Frazão. Porém, em 1872, Cony e Frazão se encontravam em campos opostos. Segundo Blake (1889), Cony foi professor da instrução primária da primeira cadeira da Freguezia de Sant’Anna, sendo autor de livros adotados pelo Governo Imperial para uso nas escolas, como: *Arithmetica*, de 1880, e *Nova grammatica portugueza*, de 1874.

<sup>121</sup> Francisco Alves da Silva Castilho, de acordo com Blake (1889), foi nomeado professor público da instrução primária, em cujo magistério jubilou-se nessa Freguezia Delegado da instrução pública. Foi autor de vários compêndios, como: *Método para o ensino rápido e agradável de ler impresso, manuscrito e de numeração, e de escrever*, de 1850; *Manual explicativo ou methodo de leitura, denominado Escola brasileira*, de 1859; *Methodo de leitura para o ensino dos meninos e adultos*, de 1863; *A, B, C de amor*, de 1864; *Preliminares da Grammatica*, de 1864; dentre outros.

<sup>122</sup> Segundo Blake (1889), Carlos Augusto Soares Brazil foi professor da 2ª cadeira da instrução primária da Freguezia do Espírito Santo, onde permaneceu até o começo de 1880. Escreveu: *Systema metrico decimal, coordenado, etc.*, em 1874, e *Elementos de Arithmetica para a infância*, este último com várias edições.

primeira necessidade dos povos, porque é delles o pharol e alimentação espiritual” (A INSTRUCCÃO PUBLICA, n. 1, ano I, 1872, p. 1).

A importância da instrução é destacada ao longo de toda a primeira página que, sublinha ainda outra questão: o valor da instrução para a formação da população e do País: “[...] os poderes constituintes como as forças constituídas devem estar premunidas de sufficiente luz para allumiar o caminho do presente e descortinar os escolhos do futuro” (A INSTRUCCÃO PUBLICA, n. 1, ano I, 1872, p. 1).

Para um grande império era importante um povo instruído, que não se deixasse levar pelas paixões políticas, um povo que somente instruído seria capaz, no entender do jornal, de escolher bem quem o governe. Caso contrário, das urnas poderiam sair governos despóticos.

Um povo sem instrução chamado para nomear os seus mandatários ou escolhe a quem lisongee as suas paixões grosseiras, ou curva-se as argúcias despóticas de seus pretensos mentores. As Urnas populares nas mãos da ignorância transformam-se em verdadeiras bocetas de Pandora, quando deviam ser os sagrados instrumentos da felicidade nacional (A INSTRUCCÃO PUBLICA, n. 1, ano I, 1872, p. 1).

O jornal *A Instrução Publica* envolveu-se intensamente nos debates com outro jornal organizado por professores, criado dois meses depois de seu concorrente direto. Tratava-se do jornal *A Verdadeira Instrução Pública*, cujos editoriais exibem a intensidade dos debates, sendo expressivo seu tom provocador e combativo. Teve seu primeiro número lançado em 15 de junho de 1872, sendo dirigido pelo professor público Manoel José Pereira Frazão,<sup>123</sup> que reconhecidamente empreendeu esforços para se apresentar como uma liderança entre parcela do professorado, tentando se firmar como o representante da classe, tendo sido autor de manifestos<sup>124</sup> e inúmeros artigos, alguns protegidos sob o pseudônimo de “Professor da Roça”, pelos quais denunciava inúmeros problemas da instrução da Corte, particularmente as péssimas condições de trabalho e a baixa remuneração. Porém, longe de ser uma unanimidade, foi criticado por professores na imprensa, em reuniões e nas Conferências Pedagógicas por sua atuação.

---

<sup>123</sup> Próximo do Partido Conservador, lecionou em escolas públicas de meninos da Freguesia de Sacramento, em 1863, e na escola publica da Glória, de 1865 a 1873; assumindo a cadeira da Lagoa, obteve o reconhecimento do Governo por possuir a escola mais disciplinada da cidade.

<sup>124</sup> Sobre os manifestos que contaram com a participação do professor Frazão CF. Lemos 2006.

Ligado ao Partido Conservador, foi acusado por professores de “*colocar palavras não ditas nos relatórios*”. Essa denúncia feita ao Inspetor Geral me faz trabalhar com a hipótese de que, em determinado período, Frazão pode ter sido o autor dos relatórios da Inspeção Geral, ou ter auxiliado na redação dos mesmos. Esse professor tinha bom trânsito nos altos escalões do poder e do Partido Conservador, sendo próximo do “Saquarema” Euzébio de Queiroz. Também marcou presença na área dos livros escolares, tendo sido autor de um requisitado compêndio de Aritmética adotado nas escolas públicas<sup>125</sup> pelo Governo Imperial, entre outras obras como *Noções de Geografia do Brazil para uso da mocidade brasileira* e uma *Grammatica Portugueza*.

Nas páginas de *A Verdadeira Instrução Publica*, ao lado dos debates sobre métodos de ensino, livros e questões pedagógicas, é comum encontrarmos relatos de reuniões de professores e suas conclusões acerca dos diversos temas. O jornal teve uma existência curta,<sup>126</sup> sendo que nos seis meses de publicação estabeleceu intensas disputas com o jornal *A Instrução Publica*. Frazão reivindicava e produzia a ideia de que seu jornal era o *legítimo órgão dos professores públicos da Corte*. Os dois jornais disputavam o direito a essa representação e, mais do que isso, disputavam a construção da imagem do professorado, produzindo discursos, construindo visões e representações do *ser professor*, dos papéis e condutas que estavam sendo delineados. Por meio desses jornais, escritos e dirigidos por membros do magistério, os diferentes grupos lutavam por seus interesses e projetos de sociedade.

No primeiro número de *A Verdadeira Instrução Publica*, consta, na primeira página, um artigo intitulado: *O que somos*, espaço em que o grupo de professores apresenta o jornal e seus princípios. No primeiro parágrafo, os professores (na escrita do professor Frazão) justificam o nome do seu periódico:

Quando Victor Hugo publicou os seus Miseráveis, em que diluiu em muitos volumes um pensamento que, mais resumido, teria causado grande impressão no mundo Apareceu um homem sensato que, sob o pseudônimo de Eugenio de Mirecourt, publicou os Verdadeiros Miseráveis, provando até a evidencia que a cegueira que o demagogo atacava a sociedade franceza, o

---

<sup>125</sup> As *Postillas de Arithmética* do professor Frazão foram adotadas nas escolas públicas em 1871 (AGCRJ - Códice 11-3-34).

<sup>126</sup> Não consegui reunir informações sobre o que motivou o fechamento do primeiro jornal dirigido por Frazão, mas a maioria dos jornais de associações não tinha uma vida longa, devido a instabilidades dessas associações.

tinha impellido até o absurdo; o escritor percebeu que dentre os verdadeiros miseráveis, o mais miserável era sem dúvida o autor dos miseráveis (*A VERDADEIRA INSTRUÇÃO PÚBLICA*, n. 1, ano I, 1872, p. 1).

Esse artigo demonstra mais que o gosto literário do professor Frazão. Ele busca, com esse exemplo, fazer uma aproximação com a situação por ele vivida. Se Victor Hugo escreveu *Os Miseráveis* e Eugenio de Mirecourt, em seguida, escreveu *Os Verdadeiros Miseráveis*, para acusar o autor do primeiro livro de ser o maior dentre os miseráveis, assim também buscava agir Frazão, criando *A Verdadeira Instrução Pública* para se opor a *Instrução Pública* e provar quem representava a verdadeira instrução pública. Segundo Frazão, *A Instrução Pública* atacava os professores públicos, semeando a discórdia entre os professores, “[...] intriga vil suscitada calculadamente no seio desta desditosa classe para operar a sua desunião”. Ao mesmo tempo, procura afirmar o que seria o verdadeiro projeto de instrução pública: “Responsáveis e signatários do manifesto de 30 de julho, contra a qual se ergue assim *A Instrução Pública*” (*A Verdadeira Instrução Pública*, 1871).

O professor Frazão também se orgulhava da independência de seu jornal que, segundo ele, diferentemente do jornal de seu opositor, não havia pedido licença e nem dependia financeiramente das “benesses” do Imperador Pedro II para existir. Uma das principais polêmicas criadas entre os jornais foi causada por um editorial de José Carlos de Alambary Luz que criticava os professores primários, acusando-os de despreparados. Essa crítica também figurava no relatório do novo Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correia de Oliveira, como também já estava presente nos relatórios de seu antecessor. No ano anterior, o Ministro afirmara que os mestres não possuíam “*conhecimentos teóricos e práticos necessários*”.<sup>127</sup> O ataque aos professores e à sua capacidade era usado para mascarar toda uma série de falhas estruturais na educação e no funcionamento do Estado. Respondendo a esses ataques do Ministro dos Negócios do Império, alguns professores primários reuniram-se na Corte e redigiram um Manifesto ao Imperador e ao Ministro João Alfredo. O relator desse manifesto era ninguém menos que o professor Frazão.

Nesse manifesto, os professores reclamavam da situação de penúria a que estavam submetidos, comparando seu estado com o dos escravos, e levando à dedução de que o governo seria o “grande feitor”. Tal manifesto fez, segundo seus autores, com que o Ministro

---

<sup>127</sup> BN - Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1870.

reconhecesse a injustiça de seus relatórios. Frazão continuou na defesa de suas posições, que, segundo ele, seria a dos professores primários, respondendo, pelo jornal que dirigia, às críticas feitas por Alambary Luz, clamando pela defesa da dignidade da classe e por melhor remuneração.

Em 1877 Frazão dirigiu outro periódico pedagógico, *A Escola*, que fazia críticas à política liberal. Essa nova publicação, uma revista quinzenal editada entre 1877 e 1878, contava com a participação de mais dois professores: Joaquim José de Amorim Carvalho<sup>128</sup> e Augusto Candido Xavier Cony; sendo interessante ressaltar que este último participou do jornal *A Instrução Pública*. Para sua publicação, *A Escola* contou inicialmente com o apoio do deputado fluminense e membro do Partido Conservador Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira,<sup>129</sup> arranhando, assim, a retórica do professor Frazão no que se refere ao orgulho pela independência do seu antigo jornal, já que, nesse novo momento, aceitava e admitia publicamente as “benesses” de um deputado conservador, que se utilizava dos serviços de capoeiras contra seus opositores.

A imprensa docente foi fundamental para a organização docente, participando da construção e valorização do papel político dos professores primários, da sua identidade e da memória. Na visão de Foucault (1991), o exercício do poder consiste em “conduzir condutas”, em “estruturar o eventual campo de ação dos outros”, pela imprensa docente foi se tentando moldar condutas e saberes que deveriam ser entendidos como próprios da profissão. Soma-se a isso o fato de que a produção e apropriação das formas simbólicas não se dá apenas no contexto inicial da atividade de recepção. É possível que se estenda muito além, pois as apropriações são elaboradas discursivamente e compartilhadas por indivíduos que não participaram do processo inicial.

---

<sup>128</sup> Segundo Blake (1889), Joaquim José de Amorim Carvalho formou-se em Medicina e trabalhou em Minas Gerais entre os anos de 1872 e 1874. Na volta para o Rio de Janeiro, dedicou-se ao magistério particular em diversos colégios, fundando em 1883 um colégio, e antes deste uma escola noturna da Associação Promotora da Instrução. Foi autor de livros como: *Postillas de grammatica portugueza*, de 1878; *Postillas de grammatica franceza*, de 1879; *Pontos do sistema métrico*, de 1877; *Memória histórica do Collégio Menezes Vieira*, de 1880; dentre outros.

<sup>129</sup> De acordo com Blake (1889), Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo, voltando para a Corte em 1859 e sendo sempre advogado. Filiou-se em 1863 ao Partido Conservador, “sendo um dos mais firmes baluartes deste partido, que também o distinguiu, elegendo-se Juiz de Paz de sua Freguezia, a da Gloria, desde 1864 a 1878.” Como já mencionado, foi mais de uma vez deputado provincial, e deputado geral em quatro legislaturas desde 1868. Também foi colaborador da *Revista do Atheneu Paulistano*, da *Revista de Educação e Ensino*, e de várias folhas políticas.



A imprensa docente tentou produzir “uma idéia de história” da profissão, suas disputas e conquistas e, nesse processo, acabou por se legitimar como forma e lugar de organização. Não se pode, todavia, perder de vista que os artigos presentes na imprensa docente engajam-se em operações discursivas de seleção e de atribuição de sentidos, orientadas por uma economia discursiva e por vinculações de ideias segundo a linha do jornal. A imprensa docente, portanto, foi um espaço e uma forma de organização importante para o desenvolvimento do associativismo docente no século XIX, pois através da imprensa os professores nos diferentes jornais buscavam afirmação de suas posições num campo de disputas de sentidos e construção de uma memória. A trajetória do movimento pode ser recontada através das páginas dos jornais e a construção dessa memória é um importante instrumento de poder, que legitima o grupo diante do Estado e dos outros professores.

#### **4. Espaços de encontros e disputas: Conferências Pedagógicas e os professores**

De acordo com Oliveira ([1873] 2003, p. 220): “As Conferências dos professores são, pois, para as questões da escola o que é o parlamento para as questões de Estado.”

Pensadas como uma estratégia de formação e aprimoramento dos professores e da instrução, as Conferências Pedagógicas foram muito difundidas no século XIX, sendo comuns em muitos países europeus. O modelo das Conferências Pedagógicas se tornou popular entre os governos, em parte devido à exigência de formação dos professores primários e da constituição de um sistema de instrução pública em vários países, pois eram vistas como uma saída para a desqualificação do professorado que, no caso da Corte, era formado pela prática. Faria Filho (2000) aponta que, a partir da primeira Lei Geral de Ensino, é possível perceber:

[...] o fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado Brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação (p. 137).

Logo, para a realização dessa estratégia civilizatória, era necessário ter escola e professores bem formados. Diante desses objetivos, as Conferências eram vistas como uma solução.

As Conferências Pedagógicas da Corte foram trabalhadas por Schueler (2002), em seus estudos sobre as formas e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro do século XIX, abordando os saberes escolares e as trajetórias, práticas e experiências de professores e professoras da cidade. As Conferências Pedagógicas também foram objeto de estudos de Borges (2004, 2005, 2008). Borges, trabalhando com uma perspectiva foucaultiana, aponta as Conferências não apenas como uma estratégia de formação dos professores primários, mas sobretudo como um dispositivo usado pelo Estado Imperial para conhecer e controlar os professores, buscando “homogeneizar” os mestres, e também como uma das instâncias de inspeção do governo, reconhecendo também as Conferências como um espaço de encontros e de resistência dos professores.

Busco neste momento trabalhar as Conferências Pedagógicas da Corte Imperial como um importante espaço de encontro, debates, trocas e disputas entre os professores. Pois, apesar de serem prescritas pelo governo, acabaram por se tornar um espaço de encontro e debates entre os professores, debates que iam muito além do que o inicialmente previsto. No entorno da realização das Conferências, os professores se mobilizavam, muitas vezes de forma coletiva, para debater os temas, as normas e a participação; e, após a realização da Conferência, muitas vezes os debates e discussões que ali se iniciavam seguiam em outros espaços, como na imprensa docente ou em encontros e reuniões de professores. Além de fomentar o hábito do encontro e da discussão coletiva, os professores ao participarem das Conferências estavam também disputando a autoridade do saber docente, pois, como demonstra Foucault (2006), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (p. 10).

Primeiro, procuro entender a importância da Conferência Pedagógica em seu tempo, buscando relatos da época de sua implantação em diversas fontes. Para isso foram importantes os trabalhos de autores do século XIX, como José Ricardo Pires de Almeida em *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, e a obra *O Ensino Público*, de Antônio de Almeida Oliveira.<sup>130</sup> Nesses livros os autores demonstram a opinião favorável à ideia das Conferências e demonstram ainda ser esta ideia adotada em diversos lugares do mundo. Nesse sentido, busquei fontes que me possibilitassem entender a circulação do modelo das Conferências Pedagógicas em outros espaços que não fossem na Corte Imperial. Em pesquisas realizadas na Biblioteca Nacional de Portugal (BNP), tive acesso a informações sobre a realização de diversas Conferências Pedagógicas no século XIX, consegui localizar atas das Conferências de Aveiro, Évora e Porto, tive acesso também a uma vasta coleção de jornais organizados por professores e que traziam informações das Conferências ocorridas em diversos locais de Portugal, assim como em outros países na coluna dedicada à *Revista Extranjeira*. Outro documento importante que localizei na BNP foi o protesto escrito pelo professor primário português Custódio Dias Guerreiro, intitulado *Aspirações e protestos do*

---

<sup>130</sup> Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887) teve participações em diversas questões que envolviam a instrução da época, sendo agraciado pelo Governo Imperial com o Oficialato da Roza por reconhecimento aos serviços prestados à educação. Fundou uma escola noturna para adultos em Recife, uma biblioteca popular no Maranhão, foi ainda deputado pelo Partido Liberal para a Assembléia Geral Legislativa, cargo no qual apresentou um projeto sobre um plano geral de ensino, legislando sobre a instrução pública primária e média em todo o império. Para uma reflexão acerca da sua obra intitulada *O Ensino Público*.

*professorado primário: memórias e pareceres apresentados nos Congressos Pedagógicos de Lisboa e Porto*, que depois foi reorganizado pelo autor como parte de um livro intitulado *A Associação e a Escola - Estudo crítico*, no qual aborda os insucessos na tentativa de criar uma associação de professores primários. No caso português, pude contar também com os estudos realizados por Adão e Remédios (2004) e com os estudos de Gouvêa (2006a, 2006b).

Realizei também rápidas pesquisas na Biblioteca Nacional de Maestros (BMN), em Buenos Aires, onde localizei jornais de pedagógicos que relatavam a realização de Conferências Pedagógicas e algumas iniciativas de associações de professores primários em diversos locais da Argentina; parte da documentação relativa à imprensa docente já se encontra disponível para consulta via internet.<sup>131</sup>

Já para entender a lógica de funcionamento das Conferências da Corte Imperial, utilizo como fontes regulamentos das Conferências Pedagógicas da Corte de 1872 e 1884,<sup>132</sup> e a Reforma Geral de Ensino de 1854, que previa a realização de Conferências. Para apreender um pouco das expectativas e os desdobramentos criados pelas Conferências recorro à imprensa do período, buscando perceber os debates, as tensões e os casos ocorridos de rebeldia docente. Utilizo também a ata das Conferências e o *Relatório dos trabalhos que foram lidos e do lugar que teve lugar nas conferências pedagógicas*, buscando o registro oficial do evento. Para este estudo muito me valeram as pesquisas já citadas de Schueler (2002) e de Borges (2004, 2005, 2008) para o entendimento do tema, localização de fontes e questionamentos.

Para Foucault (2006), a verdade tem relação com a vontade de poder, e o veículo mais difundido e poderoso de produção de regimes da verdade é o discurso científico. As Conferências Pedagógicas, nesse sentido, podem ser entendidas como um dos espaços de produção da verdade sobre a instrução, onde o poder opera por meio de discursos que autorizam e produzem verdades, já que é um espaço de formação e de produção de um discurso científico. Segundo Foucault, a produção do discurso na sociedade é regulada por um conjunto de estratégias e impedimentos, pois é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (2006, p. 9).

---

<sup>131</sup> Disponível em: <[http://www.bnm.me.gov.ar/la\\_biblioteca/](http://www.bnm.me.gov.ar/la_biblioteca/)>. Acesso em: 10 ago. 2010.

<sup>132</sup> Anexo V.

Para Almeida de Oliveira ([1873] 2003), a importância dos professores nas Conferências era o debate entre pessoas capazes: “O professor deve pensar por si. Não é para ele subscrever servilmente as alheias opiniões que se lhe dá tão esmerada educação. Pensando, porém, o professor precisa expender as suas idéias e sujeitá-las à discussão, em que sejam convencidas de boas ou más” (p. 220).

O valor das Conferências está, antes de tudo, pelo que se pode perceber nas fontes, respaldado por sua adoção em outros países, como é demonstrado em uma circular destinada aos professores públicos primários, redigida pelo secretário da Inspeção Geral de Instrução, Theophilo das Neves Leão, e que foi publicada no jornal pedagógico *A Instrução Publica*:

As vantagens que resultam das conferencias são hoje tão reconhecidas nos países onde se praticam, que fora inútil procurar demonstral-as. Privada a instrução primária do município da Côrte de um dos meios mais profícuos ao progresso e regularidade do ensino elementar, cumpre-nos agora fazer mil votos para que as conferencias que se vão abrir, produzam os fructos de uma discussão calma e reflectida, que esclareça sem inventivar, que traga saudável emulação sem provocar o desdém (A INSTRUCÇÃO PUBLICA - 27 de outubro de 1872, grifo meu).

#### **4.1 Conferências Pedagógicas no século XIX: A circulação do modelo**

As Conferências Pedagógicas são também um interessante exemplo da circulação de modelos. Tendo sido muito difundido no século XIX, esses encontros eram tradicionais em países europeus, estando a Prússia entre os primeiros Estados a instituí-los, no ano de 1763. No início do século XIX o modelo teria se espalhado. Segundo Gondra e Mignot (2007), “No movimento de constituição do Estado Nacional é possível evidenciar empréstimos e diálogos com modelos internacionais nos mais diversos domínios” (p. 7), sendo observável também no campo da educação. Já Jean Houssaye (2007) fala em “importação – exportação de pedagogias”, tentando construir uma análise da circulação de ideias em educação.

Em geral a realização das Conferências Pedagógicas, quando adotadas em determinado país, traz como argumento o sucesso da instrução em países que já as tem como prática regular, o que não é esquecido no momento de realização das mesmas, como no exemplo de Aveiro/Portugal, em 1885:

Faz notar que estas conferências ou congressos têm tido um papel de quase plenitude na orientação da ciência didáctica na Suíça, Bélgica e Holanda, à família anglo-escandinava onde inclui a América do Norte. Acrescenta-lhe a Áustria e a França e a nossa vizinha Espanha (ACTAS DAS CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE AVEIRO, 1885 p. 3).

Na Espanha, segundo Fernández e Barroso (2004), as Conferências Pedagógicas surgem oficialmente em 1887:<sup>133</sup>

Las conferencias pedagógicas se crean por la Ley de 16 de Julio de 1887, reguladora de las vacaciones caniculares, con el fin de promocionar la cultura general y profesional de los maestros e maestras (2004, p. 27).

Segundo Oliveira ([1873] 2003), na América do Norte, só o Estado de Indiana, no ano de 1868, realizou 59 Conferências Pedagógicas. Ainda, segundo Oliveira, na Europa seu uso não é geral, entretanto, para o autor “para honra delas basta citar os países que as praticam. Têm-nas a Suécia, a Inglaterra, a Alemanha e a França. Em Portugal não foram esquecidas na excelente reforma” (p. 221). A reforma mencionada por Oliveira é a realizada pelo Ministro dos Negócios da Instrução Pública de Portugal, o Sr. D. Antônio da Costa.<sup>134</sup>

Em Portugal, localizei fontes que registram um grande número de Conferências realizadas no século XIX, tanto realizadas por iniciativas particulares, como por oficiais.<sup>135</sup> Como as atas que localizei em Portugal: as atas das Conferências Pedagógicas de Aveiro (1884), Évora (1887) e do Porto (1884).

As Conferências tinham um formato similar no Brasil e em Portugal, marcadas pelo rigoroso controle dos pontos a serem discutidos pelos professores, o que não impediu, em ambos os casos, que se tornassem espaços de reunião de professores e de discussões além das previstas pelo Estado.

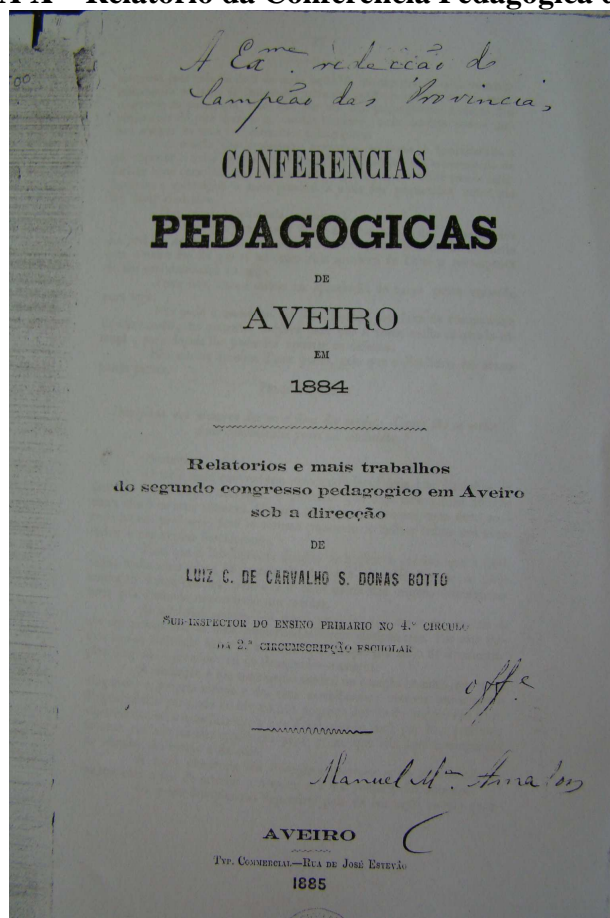
---

<sup>133</sup> Os autores demonstram no texto encontros de professores com objetivos similares às Conferências em períodos anteriores à lei de 1887, como no caso dos “Congresos Pedagógicos Nacionales de 1882 y 1888” (2004, p. 26).

<sup>134</sup> D. Antônio da Costa (1824-1892) foi escritor e político português, natural de Lisboa. Formado em Direito, viria a ter importante acção ao nível da instrução pública, área de que chegou a ser ministro - ainda que apenas por 69 dias -, tempo para proceder a reformas ligadas ao ensino superior, à instrução primária e às bibliotecas públicas, entre outras. Cf.: Dicionário dos Educadores Portugueses.

<sup>135</sup> As conferências que localizei são regidas pela lei de 2 de maio de 1878. Segundo essa lei, deveria haver uma formação permanente dos professores em Conferências Pedagógicas e cujo “objecto será o aperfeiçoamento dos métodos, modos e processos de ensino; a organização material e disciplinar das escolas; a estatística e todos os assuntos que especial e directamente disserem respeito ao desenvolvimento da instrução popular” (art. 236).

**FIGURA X – Relatório da Conferência Pedagógica de Aveiro**



Fonte: RELATÓRIO DA CONFERÊNCIA PEDAGÓGICA DE AVEIRO, 1885.

É possível perceber a importância das conferências pelos destaques que elas recebiam na imprensa docente do período. A Conferência Pedagógica de Lisboa em 1884, teve, além de notícias publicadas nos jornais, teve ainda um caderno especial publicado como suplemento ao número 24 da revista *Froebel – Revista de instrução primária*. Nesse suplemento foram publicados os “Boletins das Conferencias Pedagogicas realizadas na sede da 1ª. Circumscripção escolar e sala do palacio do Conselho, sob a presidencia do Exmo. Sr. Inspector primario, em Outubro de 1884” (REVISTA FROEBEL, 1884, p. 192). A revista era uma publicação oficial do Pelouro da Instrução do Municipio de Lisboa, tinha no seu conjunto de redatores o bibliotecário geral do município de Lisboa – Feio Terenas,<sup>136</sup> o

<sup>136</sup> FEIO TERENAS [Covilhã, 1850 – Lisboa, 1920], jornalista e político, teve um papel de relevo no âmbito da instrução pública, tendo publicado, em 1882, a revista *Froebel: revista de instrução primária*, fundada por ele e por Ferreira Mendes e Caetano Pinto. Dedicou-se à propaganda da educação cívica e do ensino laico. Com esse objetivo fundou e dirigiu *O Vintém das Escolas*. Foi um entusiasta defensor da inclusão da educação cívica nos currículos escolares. Escreveu trabalhos referentes à instrução popular, principalmente quando a instrução primária passou para a administração municipal. Organizou as primeiras bibliotecas municipais em Lisboa, tendo

subchefe da Secretaria do Pelouro da instrução – A. Ferreira Mendes e o oficial da Secretaria do Pelouro – Caetano Pinto. A revista teve seu primeiro número no dia 21 de abril de 1882, data do centenário de Froebel, e sendo todas as matérias dedicadas a ele e à sua pedagogia, contando entre seus colaboradores com figuras ilustres. O primeiro artigo “Vida e obras de Frederico Froebel” é assinado por F. Adolfo Coelho<sup>137</sup> e o segundo artigo “Escolas infantis ou Jardins de Froebel: apontamentos para uma história em Portugal” é de autoria de Theophilo Ferreira.

---

sido também o primeiro bibliotecário da Câmara Municipal da capital, exercendo funções de conservador na Biblioteca Municipal da Rua do Saco. Dirigiu e escreveu em diversas publicações periódicas como no *Partido do Povo* e no *Diário da Tarde*. Foi redator de *A Batalha* e *A Democracia*. Foi autor de várias obras literárias. Como político foi um dos fundadores do Partido Republicano. Ficou estreitamente ligado ao Centro Republicano Democrático de Lisboa. Fez parte dos corpos directivos do Centro Federal de Lisboa, formado em 1881. Foi um dos organizadores do primeiro congresso republicano, realizado em 1887. Ainda durante o regime monárquico foi eleito deputado pelo Círculo de Setúbal. Em 1910 foi reeleito para as Constituintes. Passou depois a ocupar a cadeira de senador. (DICIONARIO DE EDUCADORES PORTUGUESES - CD-ROM).

<sup>137</sup>Francisco Adolfo Coelho (Coimbra, 1847 – Carcavelos, 1919), educador, filólogo, escritor, é considerado uma das figuras mais importantes da intelectualidade portuguesa dos finais do século XIX. Com marcada atuação no campo da educação, realizou trabalhos em pedagogia, linguística, etnografia e antropologia. Foi professor no Curso Superior de Letras, onde ensinou Filologia Românica Comparada e Filologia Portuguesa. Foi diretor da Escola Primária Superior, criada por sua iniciativa. Exerceu também atividades docentes na Escola Normal Superior de Lisboa. Participou de várias comissões de ensino médio e superior. Proferiu nas célebres Conferências do Casino, organizadas por Antero de Quental e Jaime Batalha Reis, e na conferência “A Questão do Ensino” (1871). Em seu livro homônimo publicado no ano seguinte, Adolfo Coelho fala sobre a necessidade e fins do ensino; examina as formas e tipos; fala do ensino em Portugal em decadência pela aliança entre Igreja e Estado; defende a separação entre ambos e a promoção da liberdade do pensamento. As suas concepções pedagógicas assentavam na convicção que através da educação seria possível regenerar o país. Combateu a submissão do ensino às ideias religiosas. Organizou um importante Museu Pedagógico na Antiga Escola do Magistério Primário de Lisboa. Entre outras obras publicou: *A Questão do Ensino* (1872); *A Reforma do Curso Superior de Letras* (1880); *O trabalho manual da escola Primária* (1882); *Secção de ciências étnicas. Esboço de um Programa para o estudo antropológico, patológico e democrático do povo português* (1890); *Os Elementos tradicionais da educação* (1883); *Para a história da instrução popular* (1895); *O ensino histórico, filológico e filosófico em Portugal até 1858* (1900); *O Curso Superior de Letras e os Cursos de Habilitação para o Magistério Secundário* (1908); *Alexandre Herculano e o Ensino Público* (1910); *Cultura e Analfabetismo* (1916). Para mais informações sobre Adolfo Coelho, confira Rogério Fernandes (1973).



FIGURA XI - Suplemento da Revista Froebel



Fonte: Revista Froebel, 1884.

Também encontrei notícias sobre as Conferências no jornal pedagógico *O Ensino*, que publica em seu primeiro número os discursos de abertura das Conferências Pedagógicas de Lisboa do ano de 1885,<sup>138</sup> além de outras notícias sobre o tema como as notas sobre a realização de Conferências em outros países, como a noticia sobre a primeira Conferência Pedagógica celebrada no *Collegio dos Professores* de Londres, em 1886. Pela leitura de seus números é possível perceber a presença de notícias e artigos sobre as Conferências com matérias e demandas dos professores que participaram dos eventos, como no caso de uma

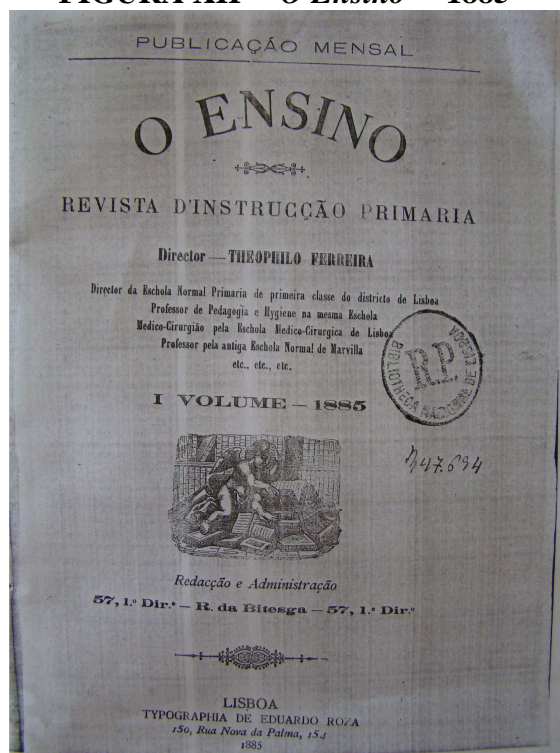
<sup>138</sup> *O Ensino* – Número 1 – Ano 1 - 1ª Série – 31 de janeiro de 1885 – p. 206.

notícia publicada no número 3, de 1887, informando que a *Comissão de vigilância* que havia sido nomeada na última Conferência Pedagógica de Lisboa não havia ainda conseguido realizar uma audiência com o Ministro do Reino. Em um outro caso o jornal reproduz uma circular produzida pelos professores de Coimbra que “aproveitaram a oportunidade de se acharem reunidos na conferencia pedagogica” (O ENSINO, 1887, p. 179). Nessa circular os professores tratam de vários assuntos como a convicção que os poderes do Estado “não teem dado importancia ás repetidas representações que o professorado em geral lhe tem feito sobre a reforma urgente de algumas disposições da lei e principalmente sobre o vencimento” (O ENSINO, 1887, p. 179).

Foi também nesta Conferência Pedagógica realizada em Coimbra que se levantou a ideia do professorado primário de Portugal eleger um representante nas Cortes. Essa ideia fomentou muitos debates, ganhando inclusive a capa da revista *O Ensino* número 2 de 1887, com o título “Tentativa Prematura”.

Ao estudar a escrita de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas das duas últimas décadas do século XIX, Gouvêa (2006, p. 3) destaca que o estudo dessas revistas permite “contemplar um espaço de produção discursiva característico da cultura escolar daquele momento histórico”, constituindo também como um espaço de divulgação de um saber científico e como um dispositivo privilegiado de uniformização do discurso pedagógico e ainda de profissionalização do professorado.

**FIGURA XII – O Ensino – 1885**



Fonte: *Revista O Ensino*, n. 1, 1885.

Gouvêa (2006), ao trabalhar com a revista *O Ensino*, demonstra o perfil da revista que, conforme investigou a autora, teve significativa circulação na época e que, ao divulgar notícias sobre as Conferências e demais assuntos de interesse dos professores

[...] caracterizava-se pela identificação com os docentes e suas reivindicações. Perfil que expressava-se tanto na discussão de questões atinentes à dinâmica da sala de aula, como na divulgação de demandas profissionais, organização dos congressos de professores, buscando assumir-se como canal de expressão do grupo profissional (GOUVÊA, 2006, p. 4).

A imprensa docente guardava relação próxima com as Conferências, ao anunciar os pontos, divulgar o evento, muitas vezes publicando os debates e abrindo o espaço para que discussões iniciadas nas Conferências prosseguissem. Adão e Remédios (2004), ao trabalhar sobre os congressos pedagógicos na 1ª República, percebem o papel da imprensa pedagógica do XIX, dando cobertura às Conferências e às queixas dos professores:

Desde finais de Oitocentos, as revistas pedagógicas denunciavam energicamente o abandono a que a educação estava votada em Portugal, assim como os professores manifestavam com insistência o seu

descontentamento e procuravam chamar a atenção da população para o estado deplorável em que se encontrava a escola primária (2004, p. 110).

Para as autoras, os congressos pedagógicos foram, simultaneamente, espaços de reivindicação de um melhor estatuto socioprofissional e de debate dos principais problemas educativos, “que se faziam sentir na sociedade portuguesa –condições dos edifícios escolares, métodos e técnicas de ensino, administração das escolas, combate ao analfabetismo, entre outros” (ADÃO; REMÉDIOS, 2004, p. 108).

Um exemplo de como as Conferências funcionaram como espaço de reivindicação e de organização dos professores em Portugal pode ser percebido em um artigo publicado no do Jornal *A Escola*, em 1904. O artigo de primeira página era dedicado ao professor primário Custódio Dias Guerreiro.<sup>139</sup> Nesse artigo aborda-se a atuação do professor Guerreiro nas Conferências Pedagógicas na década de 1880. A matéria reproduz uma das intervenções de Guerreiro nas Conferências Pedagógicas, quando apelava para a mobilização de seus colegas:

É preciso contudo que não deixemos manietar, que protestemos [...] contra os causadores dos males que nos oprimem [...]. O modo entusiástico com que acolhestes as palavras de merecido louvor que dirigi a Associação dos Professores Primários de Lisboa, é segundo minha opinião, a mais segura prova de que compreendeis perfeitamente as vantagens da Federação da nossa classe (GUERREIRO, 1886, p. 5-6).

Esse discurso foi pronunciado em uma Conferência Pedagógica do círculo de Arganil que tinha como tema “metodologia aplicada”. Custódio Dias Guerreiro aproveitou a Conferência, onde estavam reunidos muitos professores, para reforçar a ideia de constituição da Federação do Professorado Primário Português. Custódio Dias Guerreiro utilizou as Conferências para propagar a criação de uma associação de professores, publicou *Aspirações e protestos do professorado primário: memórias e pareceres apresentados nos Congressos*

---

<sup>139</sup> Custódio Dias Guerreiro (Lisboa, 1858 – Vila nova de Gaia, 1902) - Professor primário. Provido em 1882, aos 24 anos de idade, na escola primária de Várzea do Góis, aí permaneceu durante várias décadas, exercendo uma importante ação profissional e associativa na região. Colaborador assíduo da imprensa pedagógica, Custódio Dias Guerreiro destaca-se, sobretudo, pelo seu papel na consolidação do associativismo docente no final do século XIX. Com uma intervenção ativa nas “Conferências Pedagógicas” (década de oitenta), nos “congressos pedagógicos” (década de noventa) e nas “reuniões da classe”. Produziu uma série de opúsculos em que faz a história desse processo. Em *Ilusões e Crenças*, reproduz suas intervenções na Conferência Pedagógica do círculo de Arganil. Em 1898 publica *Aspirações e protestos do professorado primário*, que contém, essencialmente, as memórias apresentadas aos congressos pedagógicos de Lisboa e do Porto. Escreveu nos jornais: *A Escola*; *A civilização Popular*; *Correio das Escolas*; *Educacao Nacional*; *A Federacao Escolar*; *O Instituto*; *O Riomaiorense*.

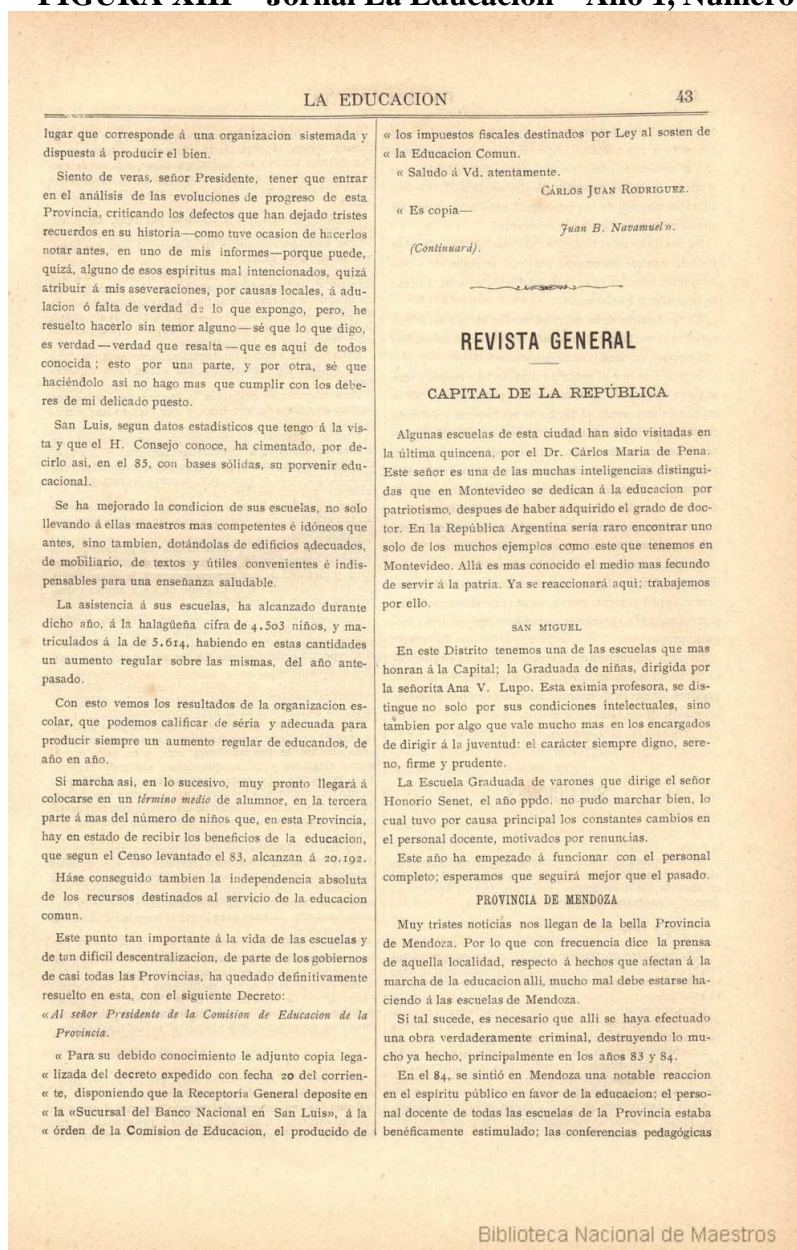
*Pedagógicos de Lisboa e Porto*. Dessa forma, as Conferências Pedagógicas auxiliaram o associativismo docente ao propiciar o encontro dos professores, mais do que momentos de aperfeiçoamento pedagógico como esperava o Estado, os encontros foram cenários de disputas e tensões, como também ocorreu nas Conferências realizadas no Brasil, se transformaram em momentos de lutas que auxiliaram o desenvolvimento dos movimentos associativistas. Adão e Remédios (2004), nesse sentido, demonstram a importância dos encontros de professores para a criação de associações, já que para as autoras tais eventos “não ocorrem desligados do processo de organização dos professores como um grupo profissional” (p. 108).

Seguindo as pistas da circulação e realização das Conferências Pedagógicas, localizei fontes que indicam que elas também se realizaram na Argentina. Apesar de ter feito apenas um pequeno levantamento, ele me permite, no entanto, perceber que assim como ocorreu no Brasil e em Portugal as Conferências também foram realizadas na década de oitenta do século XIX nesse país. Em geral as Conferências eram bem vistas pelos poderes do Estado, que patrocinavam sua realização. Ao trabalhar com o periódico argentino *La Educacion* de 1886 que circulava na capital e em outras províncias do país, tive acesso a artigos que demonstram a realização de Conferências Pedagógicas na Argentina, assim como o conhecimento da realização de Conferências em outros países. Um dos artigos do número 25 do ano de 1883 apresenta uma tradução de um trecho de uma Conferência Pedagógica ocorrida na França. Esse trecho traduzido tem como título “El Mejor de Los Métodos” (p. 19-20). Um outro artigo desse mesmo jornal, esse de 1886, dava notícias sobre as Conferências Pedagógicas e sobre a oposição do Inspector Nacional de Las Escuelas à realização das mesmas e ainda que apenas a matéria do *La Educacion* não seja suficiente para a compreensão do ocorrido, fornece indícios sobre as reações de professores e autoridades às Conferências Pedagógicas. Na parte denominada “Revista general”, que é composta de pequenos relatos sobre a situação do ensino na capital e nas províncias, localizei informações sobre Conferências Pedagógicas na parte dedicada à situação do ensino na província de Mendoza. O artigo informa que: “Muy tristes noticias nos llegan de la bella provivincia de mendoza. Por lo que con frecuencia dice la prensa de aquella localidad, respecto à echos que afectan à la marcha de la educacion allí, mucho mal debe estarse haciendo à las escuelas de Mendoza” (LA EDUCACION, 1886, p. 43).

Segundo o artigo, em 1883 e 1884 a província de Mendoza obteve grandes avanços na instrução pública, momento que, segundo o artigo:

El personal docente de todas las escuelas de la provincia estaba benéficamente estimulado; Las conferencias pedagógicas daban excelentes resultados y el pueblo entero las veía con gusto y reconocía su importancia; al fin del referido año se aplaudió, como pocas veces se había hecho, por la prensa el resultado de las escuelas (LA EDUCACION, 1886, p. 42, grifo meu).

**FIGURA XIII - Jornal La Educacion – Año 1, Número 3**



Fonte: Jornal La Educacion, 1886, p. 43

Segundo o jornal, o inspector nacional de escolas, D. Julio L. Aguirre, exerce muito mal seu serviço, informam ainda que a opinião pública é completamente avessa ao inspetor pela sua conduta, sem entrar em detalhes sobre como seria essa conduta. Para o jornal:

El señor Aguirre se há opuesto à que se sigan celebrando las conferencias pedagogicas, no se explica de outro modo el hecho de no haberse celebrado desde que el llegó à Mendoza, pues estos benéficos torneos educacionales, teniam allí apoyo de la opinion unánime, y las autoridades escolares provinciales celebraron las ultimas conferencias pedagogicas que se dieron à fines del 1884, com los mas pausibles resultados, sin necessitar ya ninguna classe de cooperacion directa del Inspector Nacional que las inició el 1883 (LA EDUCACION, n. 3, 1886, p. 44).

O jornal encerra a matéria dizendo que não havia necessidade em Mendoza da presença do inspector nacional para que se seguissem adiante as Conferências Pedagógicas, contudo, segundo o jornal “[...] pero era indispensable una fuerza perniciosa para detener esa corriente que ya tenía impulso próprio” (LA EDUCACION, n. 3, 1886, p. 44).

Como um modelo adotado em diversos países, as Conferências foram sujeitadas às necessidades e particularidades de cada contexto onde foram utilizadas. Acredito não ser possível estudar as Conferências Pedagógicas apenas como uma ideia, desencarnada de um lugar específico, tampouco é possível estudá-las como uma cópia de um modelo, que pudesse ser transplantado em qualquer lugar. Para uma melhor compreensão de seu funcionamento e lógica, necessário seria seguir da legislação que a prescreve até os registros de sua realização, entendendo todo seu entorno, o que só poderia ser feito estudando contextos específicos, delimitados temporal e geograficamente, pois, como um modelo que circulou em diferentes locais, foi reapropriado e ressignificado de acordo com as experiências, demandas, políticas e regimes de governo de cada local.

## 4.2 Os Professores em Movimento nas Conferências Pedagógicas da Corte

Detenho minha análise sobre a experiência da Corte Imperial, onde as Conferências foram previstas na Reforma Geral de Ensino de 1854, e realizadas de modo mais solene e formal, pela primeira vez, em janeiro de 1873.<sup>140</sup>

Na corte as expectativas criadas sobre as Conferências eram enormes, o evento era apresentado como uma grande novidade para aperfeiçoar os professores no seu ofício “por uma espécie de ensino mútuo”, a iniciativa das Conferências era considerada como parte da formação do docente. Podemos perceber essas grandes expectativas nos trabalhos de autores do século XIX como José Ricardo Pires de Almeida e no já citado Antônio de Almeida Oliveira. No livro *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, Pires de Almeida apresenta a Conferência nos seguintes termos: “[...] uma grandiosa idéia do Conselheiro João Alfredo foi concretizada em seu ministério e logo mostrou excelentes frutos que produziria” (1989, p. 152). Já Antônio Almeida de Oliveira coloca as Conferências em uma situação de tamanha importância que seria ela a completar a formação das escolas normais.

Boas escolas normais por força darão bons professores. Mas, não bastando que eles sejam bons, é preciso ainda que tenhamos em vista torná-los ótimos ou excelentes. Ora, ótimos ou excelentes compreende-se que nem todos podem ser mediante os seus próprios estudos. Sendo, pois, necessário que as luzes de uns guiem os outros, deve o Estado de vez em quando tirá-los do seu isolamento e reuni-los em assembléias onde eles conversem e se entendam sobre os interesses da sua profissão ([1873] 2003, p. 219).

Para que os professores fossem estimulados a participar do evento, os jornais pedagógicos traziam informações e debates sobre as Conferências. No número 27 de *A Instrução Pública*, por exemplo, publicado no dia 6 de julho de 1873, o jornal informa alguns dos temas que haviam sido discutidos nas Conferências Pedagógicas realizadas na Sorbone, demonstrando a importância da prática de tais eventos na Europa, defendendo que as realizações de eventos semelhantes no Brasil estavam respaldados e legitimados por modelos

---

<sup>140</sup> Os documentos localizados no AGCRJ registram a primeira conferência como prevista para dezembro de 1872, mas ela foi adiada e ocorreu somente em janeiro de 1873 (códices 15 - 3 - 8 a 15 - 3 -13).



estrangeiros, particularmente o francês. Juntamente a essas ações do Estado Imperial, outra estratégia para mobilizar o professorado da Corte a participar foi, segundo Borges (2004):

Um significativo direcionamento de elogios foi feito à corporação nos periódicos trabalhados, nos quais se tenta forjar a importância da fecundidade das discussões e difundir a idéia de que, apesar de todos os problemas enfrentados, se os professores se dedicassem o suficiente no exercício de suas funções poderiam ser exaltados, funcionando isto, então, como uma forma de compensação ou de recompensa (p. 16).

Outro exemplo que a autora utiliza para demonstrar sua ideia é a matéria publicada no mesmo jornal em 29 de junho de 1873, em que se pode observar como era o discurso construído com esta intenção:

[...] permita-se-nos que exhortemos a honrada corporação dos Snrs professores públicos de instrução primária de todo o Império a envidar todos os seus esforços e não poupar fadigas afim de realizarem suas conferencias [...]. Todos esses discursos, memórias, debates, exposições de methods, propostas de melhoramentos escolares etc., importariam incalculável progresso ao nosso ensino popular, e, publicado regularmente em um volume annual, o transumpto desses trabalhos, exhibiria esse annuario aos olhos de toda a nação, e ainda mais, de todo o mundo civilizado uma eloqüente prova do patriotismo e dedicação de nosso laborioso, e em geral, illustrado professorado público primário (A INSTRUÇÃO PUBLICA, 1873, p. 4).

É interessante perceber que os exemplos retirados do jornal pedagógico *A instrução Publica*, assim como a transcrição de uma circular da Inspeção Geral de Instrução, publicada no mesmo periódico, demonstram a aproximação do jornal com a política imperial do momento. Seu editor, José Carlos de Alambary Luz,<sup>141</sup> por exemplo, é diretor da Escola Normal da província fluminense. Essa aproximação é uma das causas dos muitos debates travados entre o já citado jornal e outro jornal pedagógico chamado *A Verdadeira Instrução Publica*, como foi visto no capítulo anterior.

No Brasil as Conferências foram realizadas com uma organização rígida que buscava regular os assuntos debatidos, entretanto, a legislação não foi suficiente para conter as discussões que muitas vezes fugiam ao *script* proposto pelo governo. Nesse sentido, as Conferências Pedagógicas aparecem como um espaço que facilitou o encontro de professores e contribuiu para o desenvolvimento de discussões em torno de questões educacionais. Após o

---

<sup>141</sup> Sobre a atuação do José Carlos de Alambary Luz como Diretor da Escola Normal da província fluminense, conferir estudos de Villela (2002).

regulamento de 1872, o governo imperial convocou a Conferências Pedagógicas para os dias 28, 29 e 30 de dezembro daquele ano. No entanto, as fontes demonstram que elas ocorreram nos dias 18, 21 e 25 de janeiro de 1873. A partir de então, foram realizadas, de forma irregular, até o final da década de 1880.

Um bom exemplo do que o Estado pretendia das Conferências pode ser retirado do regulamento de 1884, já que este descrevia oficialmente seus objetivos:

As conferências têm por fim manter a emulação e a vida na corporação dos professores públicos de instrução primária, promovendo entre elles a troca de observações pedagógicas; colhidas na pratica diária de suas funções, no estudo dos methodos, dos programas, da disciplina escolar, da introdução de livros e objetos próprios para o ensino<sup>142</sup> (REGULAMENTO DE 1884, p. 2).

Só que mais do que isso, as Conferências Pedagógicas possibilitaram, por um lado, momentos de encontro para os professores primários da Corte e uma oportunidade de afirmar e ter reconhecido seu saber; ao debater e escrever trabalhos sobre os pontos dos programas, os professores dão um peso maior ao seu discurso, tendo o trabalho acolhido pelos seus pares e publicado pelo governo, que reconhece seu mérito e cientificidade, podendo, portanto, ser considerado com isso um espaço de formação, valorização e reconhecimento profissional. Por outro lado, as Conferências são uma possibilidade a mais de fiscalização por parte do Estado Imperial desse corpo de funcionários numeroso e disperso no Município da Corte. Nas Conferências Pedagógicas, os professores eram expostos a uma situação de visibilidade grande, pois estavam reunidos sob o olhar dos fiscalizadores do Estado e também da própria corporação docente ali reunida.

Previstas na Reforma Geral de Ensino de 1854, as Conferências Pedagógicas foram realizadas de modo mais solene e formal, pela primeira vez, em janeiro de 1873.<sup>143</sup>

---

<sup>142</sup> Regulamento de 1884 - Coleção de Leis, Decretos, Actos e Decisões do Governo do Brasil – Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

<sup>143</sup> Os documentos localizados no AGCRJ registram a primeira Conferência como prevista para dezembro de 1872, mas ela foi adiada e ocorreu somente em janeiro de 1873 (códices 15 - 3 - 8 a 15 - 3 - 13).

## FIGURA XIV – Relatório dos trabalhos das Conferências Pedagógicas

### RELATORIO DOS TRABALHOS QUE FORAM LIDOS E DO DEBATE ORAL QUE TEVE LUGAR NAS CONFERENCIAS PEDAGOGICAS

ENCERRADAS NO DIA 23 DE JANEIRO DE 1873

Extracto e apreciação parcial

PROFESSOR ANTONIO ESTEVÃO DA COSTA E CUNHA

O trabalho do professor Costa e Cunha occupa-se somente do 3.º ponto do Programma.

Começa por historiar a instituição das escolas mixtas nos Estados-Unidos, onde foram estabelecidas ha cerca de 30 annos por Horacio Mann e onde são admittidas promiscuamente crianças e adultos de ambos os sexos até a idade de 16 e 18 annos; mostra as vantagens que a sociedade americana tem colhião de tal instituição e cita diversas opiniões de nacionaes e estrangeiros a favor da referida creação. Declarando-se a favor da idéa acha, porém, que ella é presentemente inadmissivel no nosso paiz, uma vez que os alumnos passem de certa idade: 1.º porque a innovação encontrará opposição da parte do povo por se lhe afigurar immoral e desusada. 2.º por causa da corrupção de grande numero de meninos, ainda mesmo de tenra idade, devida a vicios de educação e a maus exemplos, appellando, n'esse ponto, para o juizo dos professores e professoras da córte. 3.º pela heterogeneidade da população. Para ensaiar entre nós tão util instituição é de opinião que se autorise desde já a admissão de meninos até a idade de 7 annos nas escolas do sexo feminino, não se podendo demorar n'ellas senão até a idade de 10 annos; que no caso do menino não mostrar a devida moralidade seja remetido para a proxima escola do sexo masculino, com autorisação da inspectoría geral. Que mais tarde depois que a nossa educação e hábitos tiverem demonstrado a conveniencia das escolas mixtas, poder-se-ha estender a co-educação dos sexos até a idade de 12 ou 13 annos, e depois que a infancia masculina actual tivesse sido educada sob os principios, acima expendidos, poder-se-hia estender como ultimo limite até a idade de 16 annos. Continuando diz que as escolas mixtas devem ser regidas por senhoras maiores de 21 annos, e entende que a instrucção elemental primaria deve ser exclusivamente entregue a professoras devidamente habilitadas e moralizadas e corrobora a sua opinião com a autoridade de diversos escriptores e com o exemplo da provincia de Minas; conclue finalmente sua dissertação mostrando a conveniencia de preparar a mulher para as funcções do professorado.

Em um appendice apresentado depois de encerrada a conferencia, o que lhe faz perder um pouco de valor, o mesmo professor Costa e Cunha occupa-se em considerações geraes sobre os diversos pontos do programma da conferencia finda.

Nesse momento de efervescência e de movimentação dos docentes e da sociedade, o Estado tentava conhecer e, dessa forma, controlar o movimento do magistério, com a possibilidade do encontro de professores nas Conferências. Buscando organizar as mesmas, o Governo elaborou, em 1872, instruções especiais para o seu funcionamento. Segundo Martinez (1998):

Os professores devidamente integrados, classificados e conhecidos, através da exposição de suas idéias e trabalhos, deveriam se tornar aliados do governo na 'difusão das luzes' ao povo. Com isso, o governo buscava cooptar e administrar as discussões dos mestres, induzindo as temáticas para

evitar as graves questões políticas e sociais, como, por exemplo, o republicanism e a abolição (p. 30).

Um aspecto importante para a compreensão das Conferências Pedagógicas é a análise de seus regulamentos, tanto o regulamento de 1854 quanto o de 1872. A produção desses regulamentos busca instaurar regimes de verdades, e para Foucault (2001) esses regulamentos e leis acabam por auxiliar na constituição de uma sociedade disciplinar, caracterizada, entre outros aspectos por:

[...] por uma explosão dos discursos normativos, construindo zonas de permissão, proibição e de penalidade. Assim, a lei passa a ser empregada como um dispositivo de controle da chamada sociedade disciplinar, determinando aquilo que os sujeitos podem, o que são capazes e o que estão sujeitos a fazer, bem como aquilo que estão na iminência de fazer, não descartando o emprego do princípio da punição (p. 1).

Os regulamentos descreviam os objetivos, os participantes, a estrutura, a organização dos assuntos, as regras de disciplina, as forma de controle das discussões, recompensas e punições. Segundo a portaria de 1872,<sup>144</sup> as Conferências Pedagógicas eram um espaço no qual os professores públicos primários estariam reunidos, embora também se admitisse a participação de professores particulares para a discussão de assuntos pertinentes à instrução e ao ensino.

Para as Conferências eram chamados os professores públicos e privados, sendo obrigatória a participação dos professores das escolas públicas primárias do Município da Corte. Em caso de ausência, esta deveria ser justificada, sob pena de perda das gratificações concedidas pelo regulamento de 1854 àqueles que, com mais de 15 anos de magistério, houvessem se distinguido. Juntamente com os professores, participavam ainda os Delegados e os Conselheiros de Instrução, o Inspetor Geral e o Ministro dos Negócios do Império, tendo algumas Conferências contado, segundo registros, com a presença do Imperador Pedro II. No regulamento de 1884 foi estendida a obrigatoriedade de participação aos professores e substitutos da Escola Normal da Corte. De acordo com esse regulamento, os faltosos sem justificativa seriam punidos com a perda dos vencimentos correspondentes somente aos dias de sessão, e não mais às gratificações acumuladas. Sobre a estrutura e as datas de realização,

---

<sup>144</sup> AGCRJ - Série Instrução Pública, código 15 - 3 - 8.

estava previsto que o evento deveria acontecer duas vezes por ano, sempre nas férias, sendo a primeira Conferência nas férias da Páscoa e a segunda nas férias do mês de dezembro, e deveria ter a duração de três dias consecutivos,<sup>145</sup> A presidência caberia ao Inspetor Geral da Instrução Pública. A função de secretário seria exercida pelo “professor mais moço” presente.

Para Borges (2005), as Conferências se apresentaram como uma estratégia do Estado Imperial para assegurar a homogeneização da classe docente, tendo em vista a busca de um modelo ideal de professor, por meio da instituição de códigos e doutrinas norteadoras de práticas. A autora destaca, ainda, a preocupação com a determinação de lugares segundo a posição que cada um representava naquele meio, o que remete à ideia da *arte das distribuições*, trabalhada por Foucault (1987). Isso ocorre em uma perspectiva de que a disciplina produz corpos dóceis e eficientes, partindo do esquadramento do local e da disposição das pessoas nesse espaço, buscando a máxima eficiência e os efeitos de poder desejados. Para isso, utiliza diversas técnicas como a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si.

Sobre a disposição dos lugares nas Conferências, Borges (2005) informa:

Interessante observar que o regulamento de 1872 determina também os lugares onde os participantes deveriam se acomodar: o secretário ficaria ao lado direito do inspetor, tendo do seu outro lado o secretário da repartição da instrução pública; os membros do conselho diretor teriam seu lugar no estrado da mesa do presidente; os professores públicos e particulares convidados tomarão prosmicamente assento em cadeiras colocadas em frente da mesa do presidente, e os delegados e espectadores ficarão nos lugares que lhes forem destinados (p. 43).

Todos esses mecanismos de controle também regulavam os assuntos a serem discutidos. As instruções de 1854, que previam a realização das Conferências, já indicam de antemão os temas ao determinar que os professores seriam reunidos “a fim de conferenciarem

---

<sup>145</sup> Segundo o regulamento de 1872, as sessões diárias deveriam começar às 10 horas da manhã, com duração de três horas. Já o regulamento de 1884 definia também as atividades de cada sessão diária: a primeira sessão seria destinada ao exame e crítica dos trabalhos apresentados na Conferência anterior, que serão “oportunamente publicados e distribuídos”; a segunda versaria “sobre a discussão das questões theoricas de pedagogia, escolhidas pelo conselho diretor, cabendo a palavra, em primeiro lugar, ao professor eleito pela Congregação da Escola Normal da Côte”; a terceira, “reservada aos trabalhos práticos de pedagogia, consistindo estes na direção de uma classe, e na explicação do emprego e das vantagens dos aparelhos ou instrumentos mais aperfeiçoados de ensino” (AN COLEÇÃO DE LEIS, DECRETOS, ACTOS E DECISÕES DO GOVERNO DO BRASIL, [1882]).

entre si sobre todos os pontos que interessão o regimento interno das escolas, methodo do ensino, systemas de recompensas e punições para os alumnos, expondo as observações que hajão colhido de sua prática e da leitura das obras que hajão consultado.”<sup>146</sup> O regulamento de 1872 repete a observação e prossegue nas orientações, prevendo que, durante a organização do programa:

§ 2º Em seguida o Presidente proporá aos professores que indiquem alguma theses que devam ser discutidas, de preferência sobre quaesquer dos seguintes assumptos:

1º capacidade actual e eventual da casa das escolas, seus commodos e utensis necessários;

2º Estudo, exame e aplicação dos methodos e systemas de ensino;

3º Apreciação dos livros usados nas escolas e dos que convirá adoptar;

4º Finalmente, tudo quanto se considerar necessário e profícuo em relação ao melhor e mais prompto desenvolvimento da instrução e educação primária<sup>147</sup>

(REGULAMENTO DAS CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA CORTE, 1872, p. 4).

Os professores, de acordo com o regulamento, estariam sujeitos a instrumentos de controle, que para Foucault (2003) constituem instrumentos do poder disciplinar, como “*vigilância hierárquica*” e a “*sanção normalizadora*”, combinadas com procedimentos do exame.

As normas assinalavam a participação dos professores na organização dos programas; entretanto, a indicação de temas possuía limites, pois o poder encontrava-se concentrado na figura do presidente da Conferência e do Conselho Diretor, tendo em vista o 3º inciso do artigo 4º do regulamento de 1872, que dizia:

Recolhidas estas indicações o Presidente ficará só com o conselho diretor para assentarem nos pontos ou quesitos que devem constituir o programma, pontos que serão determinados com toda a individuação, simplicidade e clareza, ficando assim encerrada a conferência (REGULAMENTO DAS CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA CORTE, 1872, p. 4).

Dessa forma, a palavra final caberia a um pequeno grupo de indivíduos escolhidos e representando o Governo Imperial, sem deixar espaço para rediscussão das escolhas, visto que a ação de anunciar os novos pontos encerrava o evento.

---

<sup>146</sup> AGCRJ – Lei de Ensino de 1854.

<sup>147</sup> BN – Colleção de Leis do Império - Lei de Ensino 1872.

Assim, as discussões, na medida em que respeitassem as normas preestabelecidas, também se dariam de forma restrita e controlada. O conjunto de regras apresentadas em 1872 definia diversas estratégias de controle disciplinar ao exigir, por exemplo, que os professores guardassem “*cortesia e urbanidade*”, evitassem expressões e gestos que pudessem ofender e o desvio da discussão para outro assunto; ao não consentir discursos divagantes e extensos, para tornar a reunião “proveitosa”; e ao determinar a presença do Inspetor Geral, com o papel de convocar, presidir a reunião, bem como manter a ordem, “podendo não só fazer sahir da sala os que não se portarem convenientemente, mas suspender os trabalhos, quando não possa conter os indivíduos que de qualquer modo os perturbarem.”<sup>148</sup>

Mas, além da punição, o Governo Imperial poderia também premiar com menções honrosas, ou na forma de publicações, os memoriais apresentados por professores durante os encontros. Graças a essas premiações e publicações das Conferências, há um grande número de textos produzidos por professores públicos primários. Parte desses textos foram impressos na época pela Tipografia Nacional, sob o título de “Atas das Conferências Pedagógicas”, com relatórios dos trabalhos apresentados, relação dos professores presentes e que fizeram uso da palavra. Para Foucault (2003), esse intenso registro e essa produção documentária constituem o poder disciplinar, pois esses registros captam e fixam os indivíduos, sendo o poder da escrita uma peça essencial nas engrenagens da disciplina.

As Conferências Pedagógicas, apesar de partirem de uma iniciativa do Estado Imperial, serviram como um momento de reunião e troca entre os professores. Desse modo, facilitaram o encontro de professores e formaram o hábito de reuniões e discussões em torno de questões educacionais. Sobre as Conferências Pedagógicas, Schueler (2002) afirma que não raramente os professores se agregavam para discutir e defender suas ideias, “[...] elaborando e reapropriando práticas e representações da docência, disputando, criando e recriando identidades profissionais em seus movimentos” (p. 82).

As Conferências Pedagógicas possibilitaram momentos de encontro para os professores primários da Corte e uma possibilidade a mais de fiscalização por parte do Estado Imperial desse corpo de funcionários numeroso e disperso. nas Conferências Pedagógicas. Os professores eram expostos a uma situação de visibilidade grande, pois estavam reunidos sob o olhar dos fiscalizadores do Estado e também da própria corporação docente reunida.

---

<sup>148</sup> Regulamento das conferências Pedagógicas da Corte, 1872.

Segundo Borges (2005), as Conferências se forjaram em um cenário de tensões e embates relativos à instrução e à profissão, mas essa mesma autora nos alerta para o fato de que elas não somente forjaram, mas também contribuíram para a constituição desse cenário.

Em cada Conferência eram abordados cinco pontos sobre educação, escolhidos pela Inspeção que, dessa forma, tentava controlar o que deveria ser discutido pelos professores. Os temas giravam em torno de questões que iam dos métodos de ensino e sistema disciplinar para os alunos até os regimentos internos das escolas.

Assim, com a divulgação antecipada dos pontos, esperava-se que os professores pudessem contribuir para os debates, mas muitos professores se preparavam em conjunto, debatendo previamente os pontos, ou também coletivamente, questionando-os e até mesmo cobrando do Estado a possibilidade para estudar os pontos, como pode ser observado em um abaixo-assinado encaminhado por dez professores, em 13 de novembro de 1872, ao Conselheiro José Bento da Cunha Figueiredo, pedindo o encerramento dos trabalhos escolares de forma antecipada para que os professores dispusessem de tempo para estudar os pontos do programa: “É intuitivo, Ex. Senhor, que exigir trabalho de quem não dispõe de tempo é querer os fins sem dar os meios.”<sup>149</sup>

Ainda sobre os pontos, nos documentos localizados, é possível perceber que os programas cobriam um grupo de temas que costumavam se repetir com certa frequência: métodos de ensino, coeducação dos sexos, castigos, meios de recompensa e punição, a disciplina, classes em uma ou duas sessões, distribuição das matérias, dentre outros. Os professores costumavam sugerir temas, mas também se notou que os programas oficiais abordavam outros assuntos ou, então, não incorporavam as sugestões, tornando-se alvo de contestação como, por exemplo, a discussão travada no periódico *A Escola*, deflagrada por causa dos pontos do programa da quinta Conferência, anunciada para 1877. Esse periódico, cujo secretário da redação era o professor Costa e Cunha, dedica mais artigos sobre a problemática dos pontos do programa divulgado que “tendo sido escolhidos por quem não entende da matéria, não apresentam maior interesse pedagógico, com detrimento de outros assuntos mais importantes”. Em uma edição posterior, do final do ano de 1877, o periódico informa que a direção da instrução pública, assumida pelo Barão Homem de Mello, adiou a realização das Conferências, convidando os professores a participarem da elaboração de novos pontos. Entretanto, tal polêmica não se encerrou com esse acontecimento. Em 6 de

---

<sup>149</sup> AGCRJ: Série Instrução Pública, código 15 - 3 - 8, p. 28.



julho de 1878 – contando com novos redatores, os professores Joaquim José de Amorim Carvalho e Manuel José Pereira Frazão – *A Escola* publica os pontos organizados pelo conselho para as Conferências transferidas para dezembro. Em 3 de agosto de 1878, o debate prossegue com mais críticas: “transferidas de dezembro do anno pretérito para o mez de junho próximo findo, as Conferências Pedagógicas são agora de novo annunciadas para dezembro futuro”. Ao denunciarem o fato de que os pontos do programa eram os mesmos anunciados anteriormente, fizeram uma ressalva, lembrando que o Sr. Barão Homem de Mello teria afirmado que novos pontos seriam oferecidos e, assim, se referem à questão: “Pois incontestavelmente peiores do que os do anno passado são os pontos do moderno programa, os quaes peccam pelo fundo e pela forma.” Um aprofundamento acerca de discussões em torno das temáticas dos programas das Conferências pode ser visto em Borges & Teixeira (2004).

Se havia um debate em torno da elaboração do programa, as discussões e apresentações de trabalhos durante o evento não eram menos polêmicas. O relatório do membro do Conselho Diretor, Azevedo Correa, acerca das primeiras Conferências, destaca que alguns professores não responderam aos pontos e que o motivo era que, desconhecendo a intenção do Conselho entenderam que a proposição e resolução desses quesitos importava como um exame de suas habilitações pedagógicas. Outra demanda dos professores era referente às dificuldades encontradas para participar das reuniões, que pude identificar por meio de cartas individuais de justificativas de ausência que argumentavam as dificuldades relacionadas à distância e ao difícil acesso ao local das reuniões.<sup>150</sup>

A valorização e a seleção de alguns temas, definidas pelos órgãos do governo, apontam tipos de práticas e ideias autorizadas e aquelas supostamente rejeitadas. São aspectos que representam um dos mecanismos do governo imperial para construir e impor um determinado modelo de professor a ser legitimado e incorporado pela classe docente. Sobre a questão dos pontos é interessante perceber a semelhança dos pontos discutidos nas Conferências Pedagógicas da Corte e as realizadas em Portugal no mesmo período. Na Conferência de Aveiro de 1883, por exemplo, dos 8 pontos<sup>151</sup> tratados, o 1º se refere à questão

---

<sup>150</sup> AGCRJ: Série Instrução Pública, códices 15 - 3 - 8 a 15 - 3 - 13.

<sup>151</sup> O 1º ponto é: Quais são os meios disciplinares que o professor deve empregar de preferência na sua escola? 2º ponto: Importância das bibliotecas escolares. Quais são os meios que parecem mais eficazes para as obter? 3º ponto: Ensino intuitivo. Qual a sua importância no desenvolvimento intelectual dos alunos? 4º ponto: Importância das escolas nocturnas e dominicais para adultos. Serão necessárias entre nós? 5º ponto: Quais os

da disciplina, tema muito em voga no momento e que pode ser encontrado em quase todas as atas de Conferências Pedagógicas em Portugal do período.

O tema da disciplina também era caro aos professores<sup>152</sup> e ao Estado brasileiro e, na 2ª Conferência Pedagógica, em 1874, ocorreu em um tenso debate sobre os castigos corporais, onde a maior parte dos professores admitiu o uso dos castigos, contrariando as posições defendidas pela Inspetoria. O regulamento de 1884 também registrava que: “As discussões estranhas aos fins indicados no artigo anterior deverão ser rigorosamente proibidas.”<sup>153</sup> Como demonstra Foucault (2006), a mensagem proferida em público é sempre de alguma forma constringida por uma série de fatores, é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (p. 8-9).

Entretanto, apesar do rígido controle das Conferências, que alcançavam não apenas os corpos, mas principalmente os discursos, os professores públicos primários encontravam formas de manifestação e resistência. Judith Revel (2005), trabalhando o conceito de resistência na obra de Foucault, acredita que, na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, “a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte” (p. 74). Para a autora, não é contra o “poder” que surgem as lutas, “mas contra certos efeitos de poder, contra certos estados de dominação” (p. 76).

Rebelando-se contra certos efeitos de poder e discursos de verdade, os professores, apropriando-se do evento promovido e controlados pelo Estado, passam a utilizá-lo como espaço de discussão. Como no caso ocorrido na 8ª Conferência, onde os professores protestaram, mantendo-se em silêncio durante todo o evento.

A imprensa pedagógica funcionou como veículo no qual as Conferências<sup>154</sup> compareceram com algum destaque, seja na forma de noticiário, seja com a publicação de

---

meios administrativos e pedagógicos a empregar para obter a regularidade da frequência escolar? 6º ponto: Importância do ensino religioso nas escolas de instrução primária. Quais os limites que importa não exceder neste ensino? 7º ponto: Que qualidades deve possuir um professor do ensino primário? 8º ponto: Quais são os deveres do professor para com os seus alunos, para com os pais destes e para com as autoridades? (CONFERÊNCIA DE AVEIRO, 1883).

<sup>152</sup> Sobre os Castigos, Cf.: Lemos (2002, 2005).

<sup>153</sup> Códice 15 -3-13, p. 4.

<sup>154</sup> A primeira conferência foi a que recebeu maior abordagem nos periódicos pesquisados, sendo possível localizar referências, por exemplo, em *A Instrução Pública* por um período de um ano.

trechos das discussões ocorridas ou por intermédio de artigos escritos por professores. Em um dos principais jornais pedagógicos desse período, o já mencionado *A Instrução Pública*, que circulou de 1872 a 1875, encontrei 94 artigos relativos às Conferências Pedagógicas e/ ou Literárias, divididos na TAB. XI, conforme os anos de sua publicação.

**TABELA – XI *A Instrução Pública*: artigos sobre as Conferências Pedagógicas e/ou Literárias**

<i>A Instrução Pública</i>	Número de artigos
Ano I (1872) - 38 números	2
Ano II (1873) - 52 números	49
Ano III (1874) - 52 números	42
Ano IV (1875) - 22 números	1
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>

Fonte: *A INSTRUÇÃO PÚBLICA*, 1872-1875.

Por meio desse balanço, é possível perceber que a maior parte das matérias sobre as Conferências Pedagógicas e/ou Literárias está concentrada nas publicações de 1873 e 1874. Sendo que no ano de 1873 apenas 3 números não tinham alguma matéria sobre as Conferências Pedagógicas.

O jornal também registrou tensões ocorridas nas Conferências, deixando perceber disputas na classe dos professores públicos primários. Um desses incidentes foi publicado em seu número 42, de 19 de outubro de 1873, e aconteceu com ninguém menos que o já citado professor Frazão, que, contrariando a tendência dos discursos proferidos até então, afirmou que não aplicaria qualquer método estrangeiro. Vale lembrar que o jornal *A Instrução Pública* era dirigido por Alambary Luz, e estava mais próximo da política oficial do período. Já o professor Frazão dirigia um outro jornal pedagógico, *A Verdadeira Instrução Publica*, que havia começado a circular em 1872.

Uma matéria publicada em *A Instrução Pública*, de 6/04/1873, assinala que o professor Manoel José Pereira Frazão, durante a apresentação de um trabalho feito coletivamente com outros colegas, iniciou sua explanação fazendo diversas considerações

“sobre o modo por que se deveriam fazer as Conferências Pedagógicas”. Também o professor Costa e Cunha, em novembro de 1873, aproveitando-se das circunstâncias criadas com a divulgação de novo programa pela Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte - IGIPSC, publicou artigo, nesse mesmo periódico, criticando o funcionamento da Conferência, a insuficiência de três dias para as discussões e o tempo que os professores dispunham para se preparar e discorrer sobre os pontos do programa. Seus comentários também recobrem o regulamento de 1872:

Mas esse regulamento colleccionado em poucos dias e com presteza, pelo louvável empenho de S. EX. em fazer effectivas as Conferências Pedagógicas logo no primeiro anno de sua administração não pode deixar de ser provisório, ou antes mera base que se irá modificando no sentido que a practica aconselhar, por meio das alterações, supressões ou addittamento de que carece (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1873, p. 4).

Em 1873 são realizadas várias Conferências Pedagógicas. Felipe da Motta de Azevedo Corrêa, presidente das Conferências, assim se expressa: “Do exposto torna-se claro que a primeira Conferência Pedagógica deu bom resultado, que foi concentrar a atenção dos professores da Corte para o estudo do assunto de alto interesse para a escola” (PRIMITIVO, 1938, p. 500).

No ano seguinte, a prática de Conferências e encontros de professores se difundiu de tal forma que várias outras iniciativas foram registradas nos jornais da época: conferências literárias, conferências de professores públicos primários da Corte e reuniões pedagógicas. Cabe ressaltar que, por meio dos jornais e dos demais documentos consultados de grupos de professores organizados, tentei localizar as intervenções de professores organizados que, seja por sua atuação em jornais, manifestos e outras formas de reivindicação, seja nas Conferências, acabaram por ganhar destaque entre seus colegas de profissão.

As Conferências Pedagógicas permitem perceber não só as disputas dos professores com o Estado, mas também as que ocorriam entre os grupos de professores. Esse embates acabaram por chegar à imprensa, principalmente através dos periódicos que contavam com a participação de professores primários, como: *A Instrução Pública*, *A Escola – Revista Brasileira de Educação e Ensino*, *O Ensino Primário – Revista Mensal consagrada aos interesses do ensino e redigida por professores primários*, e *A Verdadeira Instrução Publica*. Nesses periódicos foram divulgadas reuniões de grupos de professores feitas com o

intuito de discutir previamente os temas das Conferências, entre outros assuntos, sendo este mais um exemplo de que os professores possuíam alguma forma de organização.

No jornal *A Verdadeira Instrução Publica* constam matérias das reuniões de professores dirigidas pelo professor Manoel José Pereira Frazão. Em 1873, o jornal apresenta uma matéria “feita coletivamente” por Frazão e outros colegas de magistério, de ambos os sexos, que inicia com reflexões sobre “o modo que se deveriam fazer as Conferências Pedagógicas”.<sup>155</sup> Essas Conferências também foram alvo de críticas do professor Costa e Cunha, que denunciava o funcionamento e a insuficiência de três dias para as discussões, e o tempo entre a divulgação dos pontos das Conferências e a realização das mesmas. Outra crítica de peso foi a feita por Antônio Almeida de Oliveira, que no seu livro *O Ensino Publico*, ao tecer considerações sobre as Conferências Pedagógicas, informa que:

Nas assembléias de professores não deve ser admitido nenhum representante do governo. A intervenção do governo só serviria para sufocar a espontaneidade individual. Como a proposta de uma reforma sempre assenta na crítica dos regulamentos do governo, muitos professores se absteriam de expor suas idéias para não serem notados como espíritos revolucionários ([1873] 2003, p. 221).

O pensamento de Almeida de Oliveira era coerente; sobre os professores pesava todo o aparato e regulamentos estatais, que acabariam sufocando “a espontaneidade individual”. Esse peso foi intencionalmente preparado. Couto Ferraz, na reforma de 1854 quando instituiu as Conferências Pedagógicas, prevê o professor “subordinado ao zelo e à vigilância de uma constante e severa inspeção” (RELATÓRIO DE 14/05/1854, p. 64).

Contudo, se os professores estavam sob a constante e severa inspeção, com risco de terem sufocada a espontaneidade individual, eles recorreram à proteção da coletividade, ao anonimato que o grupo proporciona, colocando suas queixas junto com a de outros, de tal forma que a queixa não pode mais ser identificada como sendo de um único professor, e, dessa forma, não ser um professor notado como “espírito revolucionário”, senão como membro de um grupo, este sim podendo receber tal título. Essa ação coletiva dos professores demonstra que as preocupações de Almeida de Oliveira sobre o Estado “sufocando a espontaneidade individual” não se cumpriam totalmente, pois, ao imaginar o professor isolado, desconsidera-se a existência da proteção propiciada pela ação coletiva dos professores.

---

<sup>155</sup> BN – *A Verdadeira Instrução Publica*.

Um exemplo é o caso já mencionado envolvendo os castigos corporais, ocorrido na segunda Conferência em 1874, quando alguns professores, de forma não organizada ou premeditada, se levantaram e não se sentiram intimidados. Nessa reunião, que contava com a presença do Imperador, um grupo de professores se rebelaram quanto ao *script* proposto, ao admitir fazer uso em suas escolas de castigos corporais. Apesar de tais práticas não serem permitidas pela legislação de ensino, elas estavam em discussão na sociedade, e o Estado buscava novas formas de punir, caminhando no sentido da adoção de castigos morais. A reação dos professores que admitiram o uso dos castigos físicos causou um grande constrangimento à Inspeção da Instrução, que, não conseguindo contornar a situação, suspendeu a Conferência. Tal fato foi amplamente noticiado na imprensa, ganhando especial destaque na imprensa docente. Nesses periódicos não se encontra uma posição de apoio aos castigos;<sup>156</sup> diferindo no tom, todos condenavam essa prática, porém, enquanto alguns colocavam a culpa nos professores que se rebelaram, outros centravam o ataque na forma como as Conferências eram concebidas e como eram escolhidos os temas.

Em outro incidente, desta vez ocorrido na oitava Conferência, em 1884, é possível perceber de forma mais clara a atuação organizada dos professores, protestando de forma coletiva e previamente acertada. Segundo o periódico *O Ensino Primário*, esse protesto ocorreu por motivos que tiveram origem na sétima Conferência, realizada nas férias de dezembro de 1883. Ao término da sétima Conferência, os professores entregaram, como mandava o regulamento das Conferências, alguns trabalhos que seriam publicados como premiação; entretanto, segundo esse grupo de professores:

Antes, porém, da publicidade de tais trabalhos que exigiam escolhas, apareceu na revista de que S. EX. é redator principal, o Sr. Balduino Coelho, secretário da liga, elevado a categoria de crítico pedagógico, não poupando frases amargas para passar diploma de incapacidade profissional a classe inteira dos professores primários (*O ENSINO PRIMÁRIO*, 1884, p. 5).

A revista em questão é a *Revista da Liga de Ensino*, que tinha como um dos principais redatores Ruy Barbosa. Os professores denunciam que a revista havia tido acesso aos trabalhos antes de serem publicados, e acusam o Inspetor Geral de ser colaborador da mesma, o que explicaria o acesso aos textos. Além desse fato, comentaram que, se não fosse

---

<sup>156</sup> Diferente da posição dos professores portugueses que nas Conferências e na imprensa tendiam a aprovar o uso dos castigos.

esse o caso, o Inspetor Geral “defenderia seus subordinados”, o que, segundo eles, não ocorreu. Diante desses problemas, os professores se prepararam para protestar na oitava Conferência. De acordo com o periódico *O Ensino Primário* de maio de 1884: “Nesta Emergência o professorado primário entendeu não tomar parte na 8ª Conferência, e o fez com toda galhardia, reservando-se para mais tarde provar que inconsciente e precipitado era o juízo” (1884, p. 5).

Mas a participação na Conferência era obrigatória e, no caso de falta, recairiam sobre os professores as punições previstas na legislação. Diante desses problemas, os professores encontraram uma forma de protesto, como ainda nos informa o mesmo periódico: “Manteve-se a classe respeitosa, como era seu dever, e seu silencio valia mais do que bem elaborados discursos” (O ENSINO PRIMÁRIO, 1884, p. 5). A maneira de protestar encontrada pelos professores os livraria das punições, e encontrava respaldo na própria regulamentação das Conferências, que dizia ser obrigatória a presença dos professores, mas não a participação.

As conferências foram um local de aplicação de modelos e políticas, um cenário preparado pelo Estado para testar e conhecer os professores, representando um importante espaço de discussão, com limites claros, pelo qual o governo buscava conhecer, controlar e homogeneizar os mestres. Pelo lado dos professores, as Conferências Pedagógicas possibilitaram o estabelecimento da prática de encontros e de debates, que em muitos momentos ultrapassaram o estabelecido pelo Governo. Nesses espaços, os professores criaram zonas de aproximação e de diferenciação que se desdobraram em ações como a criação de jornais ou manifestações como, por exemplo, as ocorridas na oitava Conferência. Observam-se algumas formas de reação dos professores diante do dispositivo das Conferências, dirigidas, sobretudo, ao modo de organização do evento, questionando a irregularidade da sua realização, a elaboração do programa, o pouco tempo disponível para estudá-lo, o tratamento dado aos professores, o processo de condução e de participação da reunião por meio da imprensa pedagógica e de abaixo-assinados, dentre outros. Estes eram meios pelos quais os professores discutiam e intervinham nos mecanismos de formação, nesse caso, no programa de formação continuada imposto pelo governo a fim de controlar práticas, com vistas a delinear um modelo de bom professor.

Para Borges (2008), as Conferências Pedagógicas foram um espaço que proporcionou troca e/ou imposição e inspeção de idéias. Junto a essa perspectiva de formação

e aprimoramento do professorado, as Conferências Pedagógicas permitiriam ao Estado conhecer e, logo, ter um controle maior e mais eficiente desse quadro de funcionários públicos que estava ficando cada vez mais numeroso e espalhado por toda a Corte. Segundo Martinez (1998), naquele momento a instrução e a educação da população foram intensamente discutidas, estando relacionadas às transformações sociais, políticas, culturais e econômicas. Momento também em que os professores organizaram jornais, promoveram e assinaram manifestos e abaixo-assinados, denunciaram as condições da instrução pública na Corte, apontando a situação precária em que trabalhavam, bem como a necessidade de se reconhecer o papel do magistério para a sociedade e para a consolidação do Império. Os professores demonstravam por essas iniciativas conhecer a situação do ensino em outros países:

Apresentavam aos dirigentes do Estado, por outro lado, algumas críticas, reivindicações e sugestões as quais apontavam para idéias e pensamentos nem sempre coincidentes com os dos seus superiores, revelando que o embate em torno das questões educacionais era muito mais dinâmico e contraditório do que se poderia prever (MARTINEZ, 1998, p. 29).

As Conferências Pedagógicas são referências importantes para a compreensão do movimento associativista docente numa fase decisiva da sua afirmação histórica. Em uma realidade na qual o processo da profissionalização docente fazia uso de estratégias, por meio da Escola Normal, pelo modelo de formação pela prática e pelos procedimentos de recrutamento<sup>157</sup> juntamente com todas as implicações resultantes desse complexo sistema de formação, as Conferências apareceram como um dos lugares nos quais, por meio da regulação das discussões, se poderia conhecer e exercer certo controle sobre o exercício profissional dos professores primários da Corte, instituindo códigos e difundindo doutrinas de modo a forjar práticas profissionais bem determinadas. A exposição, a discussão e a publicação de trabalhos foram constituídas em estratégia política para trazer ao conhecimento dos dirigentes o pensamento e o modo de agir dos professores primários da Corte. No entanto, esse espaço foi apropriado e ressignificado pelos professores que, ao participarem ativamente e, de forma coletiva ou individual, responderem aos pontos propostos (além de questionarem e proporem pontos) valorizaram seu estatuto, já que para Foucault (2006) “ninguém entrará na ordem do

---

<sup>157</sup> Sobre os procedimentos de recrutamento, consultar: Inára Garcia (2002, 2005).



discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (p. 37). E, qualificados para fazê-lo, acabaram por transformar as Conferências Pedagógicas de momentos de aperfeiçoamento do professorado, como foi pensado pelo Estado, em momentos de organização associativa.

## **5. Modelos e formas associativas: A emergência do associativismo docente na Corte Imperial**

A prática de associar-se é uma característica da vida social, sendo difícil demarcar um período para o início de tal prática, principalmente se pensarmos em sua diversidade e nos possíveis entendimentos para o termo associar-se. Para o meu estudo interessa, a princípio, as formas de associação que garantiam a ajuda mútua e a solidariedade entre os partícipes, para em sequência perceber as mutações e o surgimento de outros modelos associativos, especialmente os que tenham como base a solidariedade e o pertencimento profissional.

Para pensar a emergência do associativismo docente na Corte Imperial, é importante perceber as diferentes formas e modelos associativos existentes no século XIX, como funcionavam e como se dava a relação com o Estado, de que forma este permitia e reconhecia o funcionamento de uma associação e em que bases. Para tanto, busco discutir os modelos de organização dos trabalhadores e suas formas associativas. Logo, um primeiro problema a superar é acerca das definições de cada modelo de organização de trabalhadores no século XIX.

De forma mais geral, entendo por associativismo como um grupo de indivíduos coligados entre si por um conjunto de regras partilhadas por todos, que definem os fins, os poderes e os procedimentos dos participantes, com base em determinados modelos de comportamento oficialmente aprovados pelos seus membros.

Esse tipo de formação e funcionamento em sociologia é normalmente denominado de associação voluntária, que é definida como um grupo formado por pessoas que se associam com base em interesses comuns e cuja participação não é obrigatória nem determinada por nascimento. Geralmente, essas associações existem independentes do Estado, ainda que guardem relações e em muitos casos seja necessária a aprovação do Estado para sua criação e funcionamento. No caso das organizações de professores, essa relação se dá nos embates, não só com o Estado, mas com outras organizações de professores e com a sociedade de forma mais geral.

Utilizo como fonte a documentação depositada no Arquivo Nacional, que consta de estatutos e atas de associações, enviados para observação e análise da seção de negócios do Conselho de Estado, para posterior reconhecimento e aprovação. A massa documental reúne documentos relativos aos anos de 1861 a 1880 na cidade do Rio de Janeiro. Mas o contato com as fontes não garante a definição clara dos modelos

associativos como veremos adiante, já que muitas são de difícil caracterização, inclusive para o próprio Estado Imperial, que era o responsável pela análise dos estatutos das associações. Nesse ponto, diversos pareceres indicam os problemas relativos à definição do tipo de associação. Trabalho ainda com jornais e revistas tentando localizar notícias sobre associações de professores e, uma vez localizada que essa pesquisa é concluída, inicio uma busca por maiores informações, que estão presentes nos estatutos e outras publicações, por exemplo. Busquei também trabalhar com a legislação que trata do associativismo, com levantamentos e estatísticas realizados pelo governo referentes ao número de associações e associados.

Busco nesta análise me distanciar do entendimento, ainda comum no campo, de que as formas associativas de trabalhadores no Império pertenceriam uma espécie de “pré-história” do movimento de trabalhadores, um tipo de organização embrionária, prenunciando o sindicalismo e investigados, mais na perspectiva de sua evolução até o modelo sindical hoje predominante do que no desejo de compreensão do próprio movimento em seu tempo. Fazendo assim uma pesquisa interessante pelo seu devir, pelo que auxilia no entendimento das “origens” do sindicalismo futuro. Inclusive é possível encontrar modelos de associações mutualistas, comuns no século XIX, ainda em atividade ou sendo fundadas nas primeiras décadas do século XX, como demonstram os estudos de Tânia Regina de Luca (1990). Com isso, outro aspecto importante é romper com uma periodização organizada em etapas, que se iniciaria com o modelo mutualista de organização, como sendo um fenômeno exclusivo do século XIX, chegando ao modelo “final” de organização, que seria o sindicato. Para Adhemar Silva Jr. (2004), estudando as sociedades de socorros mútuos não se pode fazer esse tipo de ligação de forma direta, pois segundo ele:

algumas afirmações sobre a transformação de sociedades de socorros mútuos em sindicatos podem ter restringido o uso do segundo termo àquelas entidades que se fundaram sob os auspícios da legislação dos anos 30. Na falta de pesquisas mais pormenorizadas sobre eventuais continuidades entre as décadas de 1920 e 1930, considero temerário adotar essa posição, principalmente quando raros registros indicariam que os sindicatos fundados nos anos 1930 se teriam originado de sociedades de socorros mútuos (2004, p. 24).

Ainda que o surgimento das associações de socorro mútuo, assim como os sindicatos, tivesse funcionado como resistência organizada dos trabalhadores e que o desenvolvimento do mutualismo esteja ligado ao desenvolvimento do capitalismo como demonstrou Luca (1990, p. 172), Ronaldo Jesus (2007), em seu levantamento das

sociedades beneficentes em funcionamento na Corte, amplia o horizonte de estudos para relações que vão além da relação direta entre o fenômeno associativo e o desenvolvimento econômico. Ainda segundo Jesus (2007), parece razoável sustentar a hipótese que relaciona o mutualismo ao desenvolvimento do capitalismo, sobretudo quando se trata da cidade de São Paulo na virada do século XIX para o século XX, mas não seria tão válida para o estudo da Corte no século XIX.

Segundo Martins (2008), dois elementos importantes para organização de trabalhadores ao longo da história são: a ajuda mútua e a solidariedade, esses dois pontos foram fundamentais para o entendimento do significado do associativismo através dos tempos:

A existência de associações e sua sobrevivência foram garantidas pela importância que elas assumiram na vida dos indivíduos e das sociedades, na proteção e defesa dos grupos, no auxílio mútuo, no desempenho das funções no campo social que durante muito tempo não foram exercidas por esfera alguma do poder público. Desta forma o ato de associar assumiu vários significados ao longo do tempo nas diferentes regiões do mundo (2008, p. 10).

As associações reuniam trabalhadores para proteção e controle do ofício, organizando o trabalho de forma que os interesses de cada grupo fossem resguardados. Uma das formas mais antigas na Europa de organização de trabalhadores era as denominadas *guildas*, também conhecidas como *corporações de ofícios*. Com o aumento do comércio e o crescimento das cidades possibilitou uma diversificação de atividades profissionais no meio urbano europeu. Segundo Lopez (1991), como esses trabalhadores estavam fora das relações de proteção controladas pelos proprietários feudais, a associação representaria uma forma de proteção.

Para Martins (2008), as associações que se estabeleceram na Europa urbana passaram a ser defendidas como um direito. As transformações sociais e as revoluções burguesas indicavam “para a permanência e para a valorização de diversas formas de associativismo, tornando-se expressivas na representação contra a exploração e as injustiças” (2008, p. 11). Nesse contexto, a proteção contra injustiças somava-se à noção de direitos e deveres, atribuindo novos significados à concepção de cidadania; assim, emergia a concepção de direito de associar-se, incorporado de diferentes formas nas legislações em cada tempo e lugar. Essa noção de direito ocorreu também como fruto de novas concepções de trabalho até a consolidação do capitalismo.

Ainda segundo Martins (2008), as primeiras formas de mutualismo no Brasil foram as *corporações de ofícios* e *irmandades de ofícios* também conhecidas

como *Bandeiras*. Estas nasceram nas colônias portuguesas como formas de organização entre os artesãos qualificados que exerciam determinada profissão ou ofício. As corporações de ofícios foram proibidas pela constituição de 1824, seguindo os valores do liberalismo,<sup>158</sup> que era contrário, entre outras coisas, ao controle sobre a formação para o ofício exercido pelas corporações que eram vistas como entraves à liberdade de trabalho. Mas mesmo nos debates para a constituinte houve desacordo sobre o fim das corporações, tendo o constituinte José da Silva Lisboa<sup>159</sup> lutado pela sua permanência e legalidade das corporações de ofício com base em um argumento educacional. Segundo ele, as corporações tinham grande importância social na formação e disciplinarização de trabalhadores, principalmente os filhos de famílias pobres. O debate foi encerrado com a dissolução da Assembléia Constituinte e com a Carta Magna apresentada pelo Imperador, sendo que, em 1824 as corporações foram extintas. Para Vitorino (2004), com a extinção das corporações prescrita na constituição de 1824, os “operários livres começam a formar associações de socorro mútuo, sociedade e clubes beneficentes” (p. 169). Ainda para o autor, esse tipo de associação de proteção iria “desembocar no tipo de serviço, que hoje nós denominamos de instituição de seguridade social” (2004, p. 170). Já Batalha (2004) percebe elos de continuidade entre as corporações de ofício e as mutuais, supondo que a proibição das corporações (1824) teria levado à proliferação das mutuais, que abrigariam, a partir de então, a tarefa de transmissão de conhecimentos relativos aos ofícios. Além disso, as mutuais incorporariam também ações de resistência, o que de certa forma anteciparia funções próprias das associações sindicais. Batalha (2004) trabalha as continuidades e descontinuidades das formas de organização operária, operando segundo a lógica de que as mutuais teriam sido os únicos mecanismos legalmente possíveis de agregação dos trabalhadores entre o final do século XIX e início do XX, percebendo uma linha entre essa forma de organização e o movimento sindical.

No caso da organização de professores, é importante destacar que, antes do processo de independência do Brasil, em 1813, os professores portugueses estiveram entre as primeiras categorias profissionais a criar uma Associação de Socorro Mútuo, o Montepio de Professores, fundado por 131 professores em Lisboa (FERNANDES,

---

<sup>158</sup> Nas primeiras décadas do século XIX, os debates sobre a extinção das corporações de ofício e do sistema de aprendizado controlado pelas corporações foram intensos. Na França o aprendizado pelas corporações foi abolido no fim do século XVIII.

<sup>159</sup> José da Silva Lisboa, primeiro barão e visconde de Cairu, nasceu em Salvador no ano de 1756, foi um economista, historiador, jurista, político e escritor; entre suas obras estão: *Princípios de economia política* (1804) e *Observações sobre o comercio franco no Brasil* (1808).

1998). O estudo realizado por Fernandes sobre o caso português é esclarecedor acerca do desenvolvimento das associações do tipo de socorro ou auxílio mútuo, e, ainda segundo ele, no período da Regência “parece ter havido tentativa análoga no Rio de Janeiro” (1998, p. 11).

Na década de 1830, é possível perceber uma proliferação de associações de auxílio mútuo, Morel (2005), ao investigar as transformações do espaço público na Corte, estuda os espaços de sociabilidade que então se formavam e demonstra o surgimento de um grande número de associações.<sup>160</sup> Basile (2001) apontou em seu estudo o surgimento de mais de 100 associações em todo o Império,<sup>161</sup> associações que, para Martins (2008) se “assemelhavam às antigas corporações de ofício em algumas formas de atuação e objetivo” (2008, p. 16). Para a autora, “a importância dessas entidades foi de tal monta que, a partir da metade do século XIX, identifica-se um progressivo aumento dessas associações mutualistas na corte, que passaram inclusive a desempenhar funções políticas para os trabalhadores” (MARTINS, 2008, p. 16).

Martins não opera com o entendimento que as sociedades de auxílio mútuo se formaram como consequência direta do fim das corporações, nem mesmo que seria um modelo de organização superior. O modelo de organização mutualista era muito difundido no século XIX, entretanto, segundo Viscardi (2008), pouco estudado no Brasil. Para a autora, as pesquisas sobre o tema sob o ponto de vista histórico encontram-se em estágio bastante inicial, considerando o desenvolvimento de pesquisas em outros países, e que os trabalhos existentes assumem caráter bastante regionalizado, o que pode ser explicado pela vastidão e dispersão das fontes primárias.

No caso do associativismo docente, é possível perceber seu desenvolvimento no Brasil no século XIX, fundamentalmente a partir da segunda metade dos oitocentos, com característica essencialmente mutualista e implementado por professores do ensino primário. Este é um traço comum na organização docente: a preponderância dos professores de instrução primária, nesse momento em que as associações se organizam tendo por base o grau de ensino. São os professores de primeiras letras os impulsionadores do associativismo docente, fato talvez explicável pela precariedade das condições em que tal prática era desenvolvida como podemos ver na primeira parte da tese, especialmente no segundo capítulo.

---

<sup>160</sup> O autor analisou mais de 60 associações registradas entre 1820 e 1840, sendo 31 lojas maçônicas, 11 associações filantrópicas, 9 sociedades políticas, 8 associações culturais, 4 profissionais, 2 científicas e 2 secretas.

<sup>161</sup> Essas associações tinham objetivos e configurações diversas, de várias forças sociais e não apenas reunir pessoas de um mesmo ofício.

O modelo de organização por ramo profissional estava difundido por diversos países, e o século XIX foi palco de intensa movimentação de trabalhadores na Europa, e também no Brasil eles começavam a se organizar. A prática de organizar e participar de grupos vem de longa data na Corte Imperial. A população letrada se reunia em clubes e sociedades dos mais diferentes fins, e também em associações profissionais, artísticas e literárias. No século XVIII, existem registros de duas sociedades científicas: a Academia Científica do Rio de Janeiro (1771-1772) e a Sociedade Literária do Rio de Janeiro (1786-1790).<sup>162</sup> No geral, essas agremiações tiveram curta duração, mas seu surgimento demonstra tentativas de organização e de delimitação de campos de saber, buscando instaurar uma certa autoridade nas respectivas áreas de atuação.

Ao longo do século XIX, é possível encontrar um grande número de referências a organizações desse tipo na Corte, da Imperial Sociedade Amantes da Instrução, de 1834, preocupada com a disseminação da instrução, até a Sociedade Carnavalesca União Veneziana, de 1856, e a Caixa Beneficente da Corporação Docente, de 1882; encontramos uma longa lista, respaldada em experiências similares que ocorriam simultaneamente em diversos países.

As primeiras associações profissionais que reuniam trabalhadores não especializados começaram a surgir nos grandes centros, principalmente na Província do Rio de Janeiro e na Corte, quando a escravidão ainda era a forma de trabalho predominante. Entre essas associações, posso citar a Sociedade Beneficente dos Cocheiros, que se organizou em 1856, e a Associação Protetora dos Caixeiros, também fundada na década de 1850. Essas associações foram formadas dentro do modelo de auxílio mútuo, muito difundido na época.

No Brasil da segunda metade do século XIX, as mutualidades foram as primeiras formas de associação dos trabalhadores assalariados urbanos. Essas associações eram sociedades beneficentes, com o objetivo de oferecer aos seus associados pequenos auxílios, em casos de desemprego, doença ou invalidez, ou custear enterros e dar pensão às famílias dos que faleciam na indigência. Mesmo sendo a forma organizatória característica dos artesãos e operários desse período, às vezes as sociedades mutualistas iam além das funções de socorros mútuos aos associados e proteção às suas famílias por morte deles. Muitas dessas associações ultrapassaram os limites de uma associação de auxílio e se envolveram em disputas profissionais

---

<sup>162</sup> Gondra (2005) estudou a constituição do campo médico por intermédio, entre outras fontes, das sociedades médicas.

semelhantes às do modelo sindical. Batalha (2004) ressalta a necessidade de romper com a visão tradicional, que separa a ocorrência das associações mutualistas e sindicais em etapas distintas que se sucederam, contestando a ideia de que as associações de resistência teriam substituído as mutualistas. Para o autor, que estudou a cultura associativista no Rio de Janeiro, na Primeira República as ações de ambos os tipos de associação de trabalhadores se confundiram durante um período; segundo ele, as mutualistas incorporavam ações de resistência e os sindicatos promoviam ações assistencialistas.

Um exemplo interessante sobre como associações mutualistas incorporaram ações de resistência pode ser percebido no caso dos tipógrafos. Segundo estudos de Linhares (1977) e de Vitorino (2004), no dia de Natal do ano de 1835 foi fundada a *Imperial Associação dos Tipógrafos*, que seria a promotora da primeira greve no Brasil, ocorrida em 1858, mesmo ano em que essa entidade lança seu periódico *O Jornal dos Tipógrafos*.

Em dezembro de 1855, dois anos depois da fundação da Associação que, segundo seus estatutos, tinha o perfil de auxílio mútuo, os tipógrafos organizados pediram aumento para a categoria; o aumento pedido era de 10 tostões diários, e foi prontamente concedido pelos proprietários de jornais da Corte. Passados mais dois anos, novamente no mês de dezembro, os tipógrafos pediram outro aumento, argumentando que nesse período o custo de vida havia subido muito; como sinal de boa vontade, os tipógrafos não estipularam um valor, declarando que se satisfariam com qualquer quantia, mesmo pequena. Os proprietários de jornais pediram alguns dias para estudar a proposta. Nos primeiros dias de janeiro de 1858 veio a resposta: o aumento havia sido negado. Em 8 de janeiro de 1858, os tipógrafos dos jornais *Diário do Rio de Janeiro*, *Correio Mercantil* e *Jornal do Commercio*, não satisfeitos com a resposta, exigiram um aumento de 10 tostões diários e, diante da nova negativa dos proprietários dos jornais, suspenderam os trabalhos. Desse modo, no dia 9 de janeiro de 1858, não houve jornais na Corte, e no domingo, dia 10 de janeiro, os tipógrafos lançaram o *Jornal dos Tipógrafos*, onde defendiam suas posições e atacavam os proprietários dos jornais. No resto, o jornal trazia as informações e colunas comuns aos jornais da época. O jornal teve vida longa, sendo publicado até a década seguinte. Diante das dificuldades de se manter um jornal, um grupo de tipógrafos da Associação se ofereceu para trabalhar gratuitamente. Durante sua existência, o *Jornal dos Tipógrafos* foi mantido pela



Imperial Associação Tipográfica Fluminense, que deu onze dos doze contos de réis que tinha em caixa para o jornal.

Essas associações promovem aproximações entre pessoas que partilham ideias e interesses comuns, que também levam à fundação de grêmios e clubes, como os clubes e grêmios republicanos e abolicionistas que contavam com a presença de profissionais de diversas áreas, inclusive de professores. Entre a multiplicidade de formas possíveis de organização, o modelo escolhido fornece indícios da postura e da linha de atuação de cada grupo.

Em 1922 foi realizado pelo governo e publicado pela Typografia do Anuário do Brasil<sup>163</sup> um levantamento informando que existiam na Corte, até 1879, 56 associações de auxílio mútuo, e que estas contavam com 138.174 associados. Esse levantamento cobriu até o ano de 1899 e permitiu perceber indícios sobre o desenvolvimento de práticas associativistas na Corte Imperial. Segundo os GRAF. 1, 2, 3 e 4,<sup>164</sup> podemos perceber as mudanças no período de 1879 a 1899.

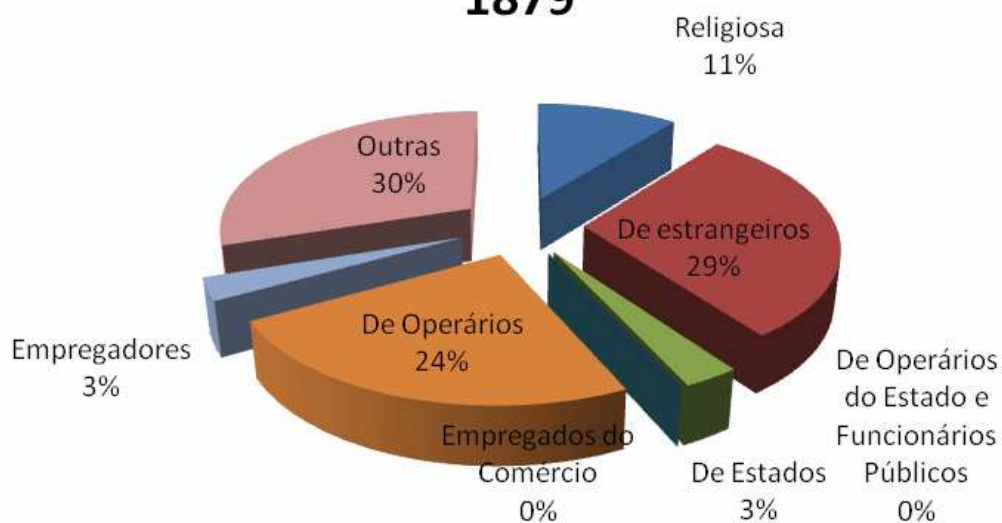
---

<sup>163</sup> Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro, História e Estatística. Rio de Janeiro: Typografia do Anuário do Brasil, 1922.

<sup>164</sup> Os GRAF. 1, 2, 3 e 4 foram elaborados a partir do *Anuário do Brasil 1922 - Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro, História e Estatística*. Vale destacar também que os números do anuário correspondem apenas às associações de auxílio mútuo. As de beneficência, que representavam a maior parte das associações do século XIX, não foram computadas pelo Anuário.

**GRÁFICO 1 – Associações de Auxílio Mútuo – 1879**

## Associações de Auxílio Mútuo 1879

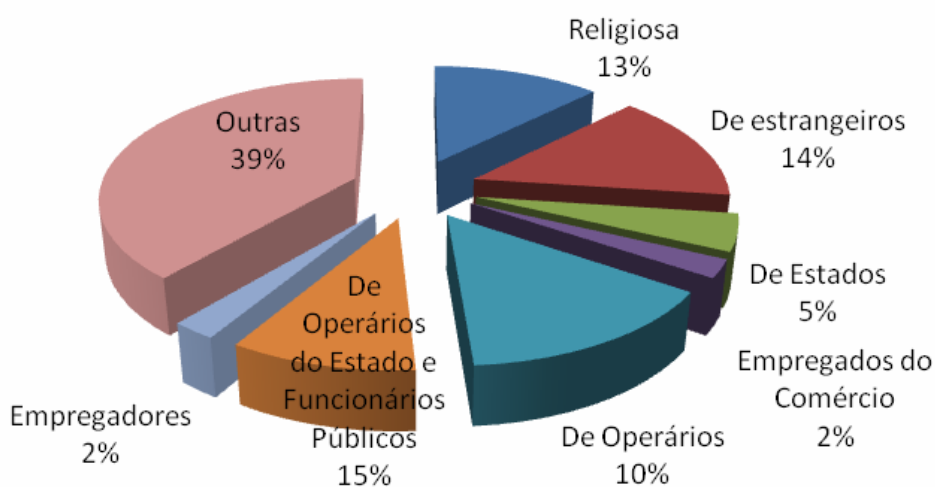


Fonte: TYPOGRAFIA DO ANUÁRIO DO BRASIL, 1922.

No período que vai de 1880 a 1889, o número de sócios cai para 46.840. Na década de 1880, a pesquisa registra a categoria de operários do Estado e funcionários públicos, que não aparecia no período anterior, representando 25% do total de associados e 15% das associações.

**GRÁFICO 2 – Associações de Auxílio Mútuo (1880-1899)**

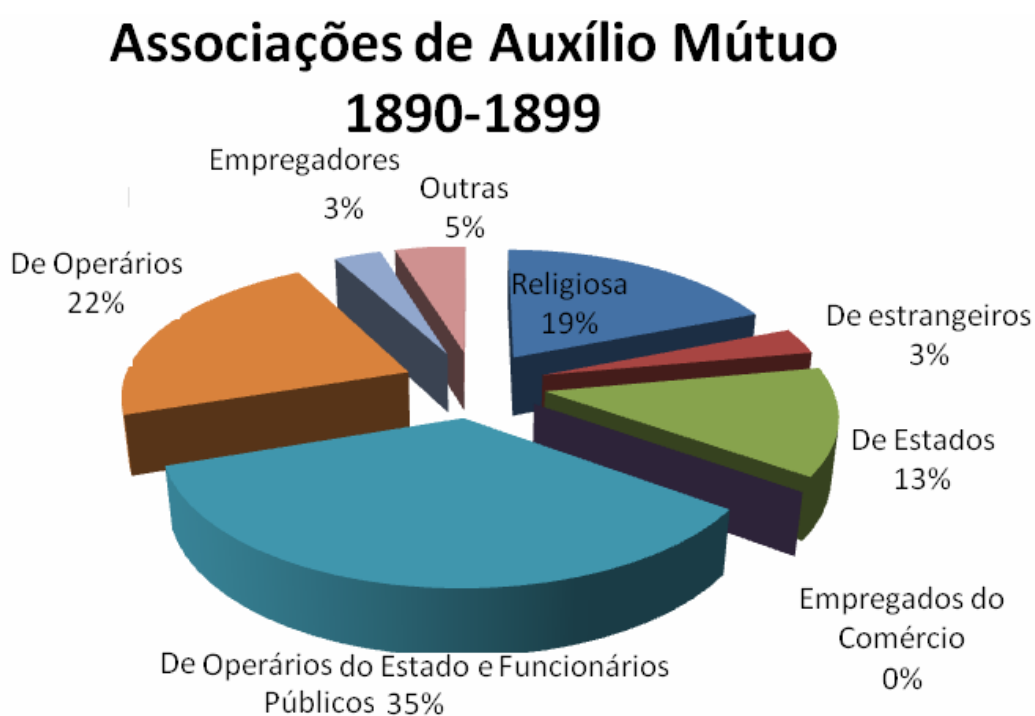
## Associações de Auxílio Mútuo 1880 - 1899



Fonte: TYPOGRAFIA DO ANUÁRIO DO BRASIL, 1922.

No último período coberto pela pesquisa, que vai de 1890 a 1899, registra-se um pequeno crescimento no número de associações, que vai para 45, mas o número de associados cai pela terceira vez seguida, indo para 25.127. Nesse último período, as associações que representam os operários do Estado e funcionários públicos, ao contrário da tendência geral, aumentam em quase 20% em relação à pesquisa anterior, passando a representar 35% das associações existentes no período, apesar do número total de pessoas ligadas a alguma associação cair de quase 47 mil filiados para pouco mais de 25 mil.

**GRÁFICO 3 – Associações de Auxílio Mútuo (1890-1899)**



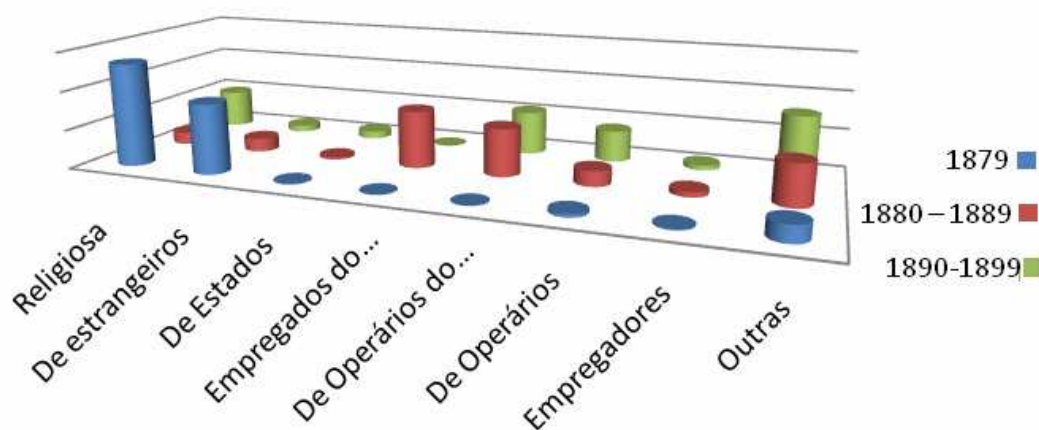
Fonte: TYPOGRAFIA DO ANUÁRIO DO BRASIL, 1922.

Ainda que seja necessário tomar alguns cuidados ao se trabalhar com estatísticas, esse levantamento oferece alguns indícios interessantes para a pesquisa sobre associativismo docente. Primeiro, indica o grande número de associações existentes, assim como de associados. Em segundo lugar, indica a crescente participação de funcionários do Estado. Terceiro, demonstra, em números gerais, a diminuição expressiva do número de associados (de 138 mil para 25 mil) entre 1879 e 1889. Esses números, como já assinalado, cobrem um tipo de associação: as de auxílio mútuo. Cabe observar que essas associações, ao longo dos anos cobertos pela pesquisa, perdem espaço para outros modelos associativos, que vão além de socorro aos associados. Os

grêmios e as associações de caráter mais profissional passaram a representar a categoria em diversos espaços de atuação: formação intelectual, espaços recreativos, e atuação nos interesses próprios da profissão, acompanhando os progressos do ofício, nas questões legais e salariais, dentre outros. É importante ter em mente que o modelo associativo deve ser entendido como uma estratégia adotada. Os diferentes nomes das associações representam modelos, momentos e concepções distintas de atuação e organização.

**GRÁFICO 4 – Relação de associados entre 1879 - 1899**

## Relação de associados entre 1879 - 1899



Fonte: TYPOGRAFIA DO ANUÁRIO DO BRASIL, 1922.

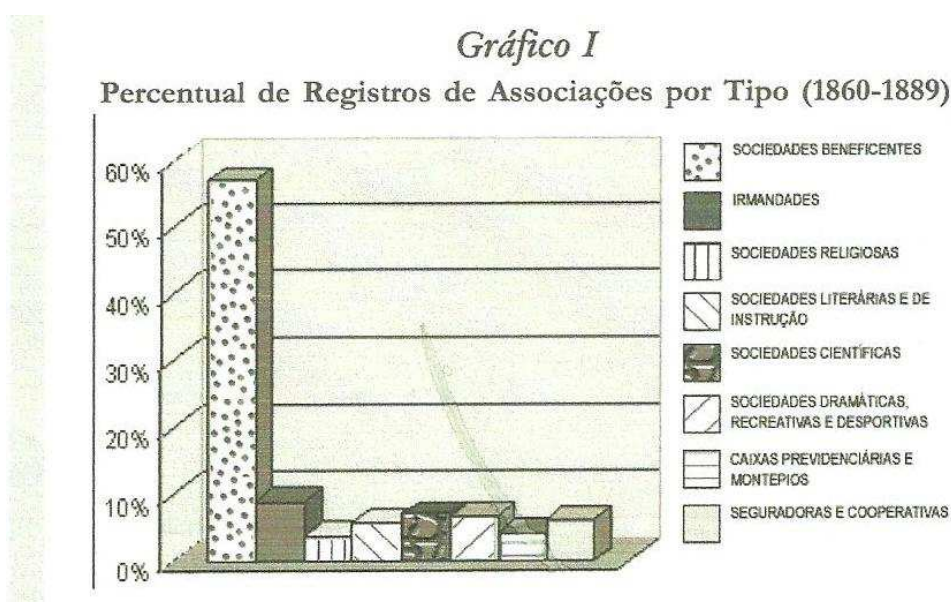
No GRAF. 4 não estão registradas as associações de auxílio mútuo de profissionais de uma mesma categoria e as associações de auxílio mútuo organizadas de outras formas. De acordo com sua natureza, as associações de auxílio mútuo encontram-se divididas em associações de origem religiosa, como a Sociedade dos Seculares Empregados de Igreja e das mais diversas Ordens; de estrangeiros, como a Sociedade Germânia, Sociedade Portuguesa de Beneficência, Sociedade Alemã de Beneficência, Sociedade Americana de Beneficência, Sociedade Belga de Beneficência, Sociedade Italiana de Beneficência, *British Benevolent Fund* (Sociedade Inglesa de Beneficência), Sociedade Philantropica Suissa, Sociedade Italiana de Socorro Mútuo, Caixa de Socorro de D. Pedro V, Sociedade Franceza de Socorros Mútuos. Essas associações, apesar de trazerem o nome “beneficência”, têm por princípio o auxílio aos respectivos

compatriotas e suas famílias, residentes no Brasil, demonstrando mais uma vez o problema das definições. Na pesquisa publicada em 1922, o governo, apesar do nome, enquadrou as associações como de auxílio mútuo.

Outro tipo de associação listada é a de operários do Estado e funcionários públicos, como a Caixa Municipal de Beneficência do Município da Corte, Imperial Sociedade de Beneficência Protectora dos Guardas Nacionaes da Corte e Província do Rio de Janeiro.

Como já dito, os levantamentos dos GRAF. 1 a 4 cobrem um tipo de associação: as associações de auxílio mútuo. Para pensar de forma mais ampliada a cultura associativista no século XIX, recorro ao levantamento feito por Jesus (2007, p. 154) nos registros do Conselho de Estado do Império.

**FIGURA XV – Associações por tipo, segundo Jesus**



Fonte: JESUS, 2007, p. [146].

Nesse quadro podemos perceber o grande número de sociedades beneficentes, em relação às demais, como, por exemplo, em relação às sociedades científicas.

Já no levantamento feito por Silva Júnior (2004), na Corte Imperial, 18% da população adulta era associada a algum tipo de sociedade. Quando se refere a todo o Império, o número de pessoas organizadas em associações cai para 5,25% da população, números próximos aos encontrados no mesmo período na República Argentina, que

chegava a 6,5%. Mas é ainda distante dos números ingleses que informam que um em cada quatro adultos participava de algum tipo de sociedade. Esse grande número de pessoas participando de associações na Inglaterra foi notado pelo professor primário da Corte e grande incentivador da organização de professores em associações: Manoel José Pereira Frazão. Em 1891, Frazão foi enviado pelo governo republicano à Europa para conhecer seus sistemas de ensino. Na volta, entregou um extenso relatório em que faz referência a reuniões de professores ocorridas em 1888, em Cheltenham, e em 1889, em Birmingham. Nesta última acharam-se reunidos mais de 700 representantes de cerca de 300 associações da Irlanda e da federação dos professores belgas.<sup>165</sup>

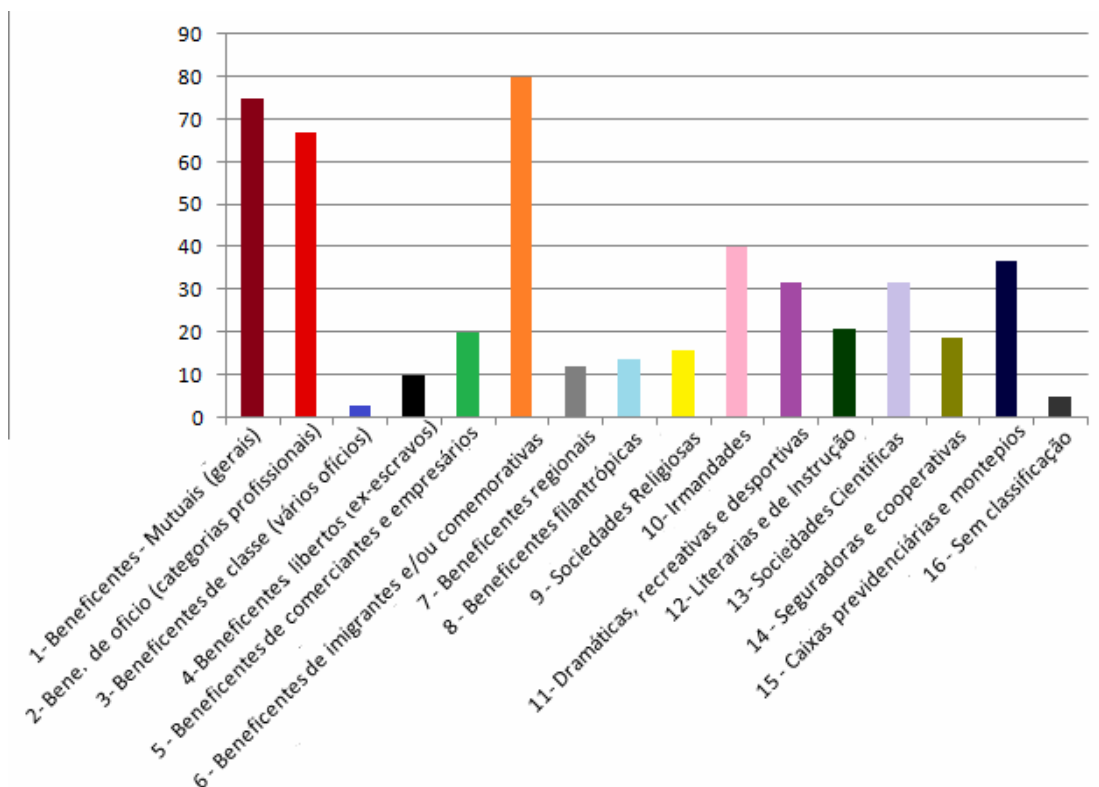
Se recuarmos até a década de 1860, podemos recorrer à massa documental gerada pelas disposições que tratavam das associações, localizadas no Arquivo Nacional, organizadas no Fundo Conselho de Estado, Seção dos Negócios do Império. O conjunto da documentação do Conselho de Estado para o período de 1860 a 1889 está dividido em 85 caixas, contendo diferentes tipos de documentos, assim como registros de associações. Localizei, apenas no Fundo Conselho de Estado, registros relativos às associações criadas na cidade do Rio de Janeiro. Trabalhando com a mesma massa documental, Jesus (2009) realizou um exaustivo e importante levantamento dos registros de associações beneficentes em funcionamento na Corte entre 1860 e 1887, totalizando 483 registros de associações e 177 associações.<sup>166</sup> Com base nesse levantamento é possível perceber a relação de cada tipo de associação, como, por exemplo, o pequeno número de sociedades beneficentes de classe, que buscam reunir trabalhadores de diferentes ofícios em relação às sociedades beneficentes de um ofício específico, que reúne uma mesma categoria profissional.

---

<sup>165</sup> Cabe observar que na Inglaterra, apenas em 1872, a escola primária passou a ser estatal, ainda permanecendo como os modelos de escolas religiosas.

<sup>166</sup> Algumas associações possuem mais de um registro, como, por exemplo, a Sociedade Auxiliadora das Artes Mecânicas Liberais e Beneficente, com um primeiro registro junto ao conselho de estado em 1861, mais três registros relativos à alteração de estatuto em 1874 e mais dois em 1876, quando passa a obter a proteção do Imperador com o título de Imperial Sociedade Auxiliadora das Artes Mecânicas Liberais e Beneficente.

**GRÁFICO 5 – Tipos de Associações presentes no Fundo Conselho de Estado, Seção dos Negócios do Império (1860-1887)**



Fonte: ARQUIVO NACIONAL – Fundo dos Negócios do Império

O GRAF. 5 permite ainda perceber que a forma mais popular de organização no período são as sociedades beneficentes de diferentes tipos; das 16 formas de organização sugeridas por Jesus (2007), 8 são sociedades beneficentes. Esse levantamento possibilita organizar as associações em tipos específicos.

**TABELA XXII**  
**Tipos de associações registradas no conselho de estado (1860-1887)<sup>167</sup>**

Tipos de Sociedade	Número de sociedades registradas
1. Sociedades beneficentes - mutuais (gerais)	75
2. Sociedades beneficentes de ofício (categorias profissionais)	67
3. Sociedades beneficentes de classe (vários ofícios)	3
4. Sociedades beneficentes de libertos (ex- escravos)	10
5. Sociedades beneficentes de comerciantes e empresários	20
6. Sociedades beneficentes de imigrantes e/ou comemorativas	80
7. Sociedades beneficentes regionais	12
8. Sociedades beneficentes filantrópicas	14
9. Sociedades religiosas	16
10. Irmandades	40
11. Sociedades dramáticas, recreativas e desportivas	32
12. Sociedades literárias e de instrução	21
13. Sociedades científicas	32
14. Seguradoras e cooperativas	19
15. Caixas previdenciárias e montepios	37
16. Sem classificação	5

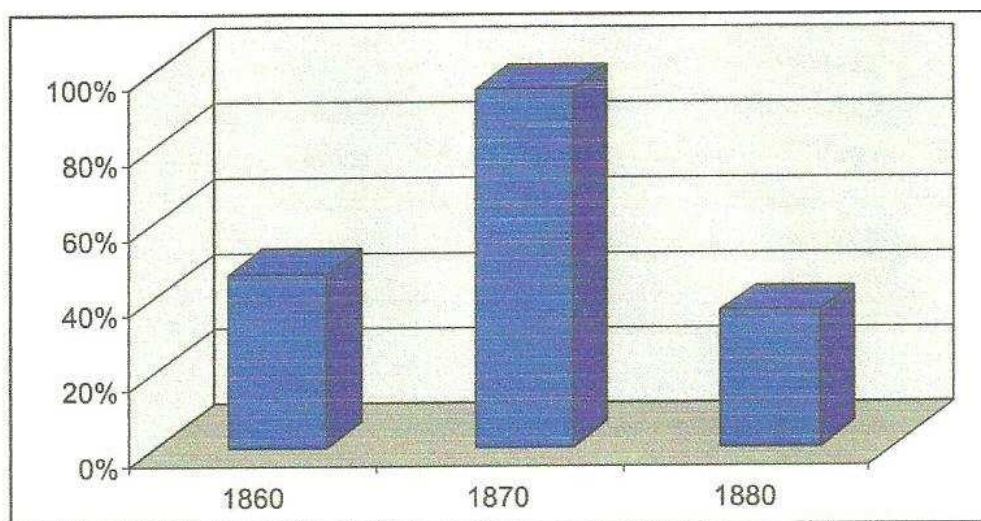
Fonte: JESUS, 2007.

Na sua pesquisa sobre o associativismo no Brasil do século XIX, Jesus (2007) demonstra que, após a lei de 1860, que regula o funcionamento das sociedades no Império, o crescimento percentual do número de associações nas três décadas seguintes à promulgação da lei aumenta, conforme o gráfico por ele elaborado e que foi reproduzido abaixo (FIG XVI).

<sup>167</sup> Organizei a tabela com base na divisão proposta por Jesus (2007).



**FIGURA XVI – Percentual de Associações Benéficas.**



Fonte: JESUS, 2007, p. 154.

Ainda sobre a legislação de 1860, Jesus (2007) acredita ser:

[...] razoável supor que o advento da lei de 1860 tivesse não somente estimulado a criação de novas sociedades, mas também incitado a organização do mundo do trabalho. Principalmente diante do aumento de quase 50% no número de associações fundadas na década de 1870 (2007, p. 154).

Além dos levantamentos realizados no Arquivo Nacional, outra importante fonte para localização de associações no período do Império pode ser encontrada no *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro*. Segundo estudos realizados por Fonseca (2008), entre 1848 e 1899 é possível encontrar 640 sociedades nas páginas do *Almanak Laemmert*, “clubes, sociedades carnavalescas, de auxílio mútuo, beneficência, irmandades e agremiações culturais, entre outras, tinham publicado informações sobre sua existência e funcionamento (2008, p. 30).

O número de associações que divulgam notícias no Almanak é crescente, como é possível perceber na tabela abaixo:

**TABELA XIII**  
**Associações no *Almanak Laemmert*, entre 1844 e 1889**

Ano do Almanak	1844	1889
Número de associações presentes	16	338

Fonte: FONSECA, 2008.

Fonseca (2008) faz o levantamento das 640 sociedades presentes no *Almanak Laemmert* no período citado, sem tentar, contudo, organizar as associações em categorias ou tipos, como fez Jesus (2009) ao trabalhar os registros do conselho de Estado. Morel (2005) demonstrou as dificuldades de realizar uma tipologia dessas associações, dentre as quais: a heterogeneidade das formas de sociabilidade, a instabilidade e a curta duração da maioria das associações, a falta de fontes preservadas e a variação de ações e objetivos, já que muitas associações atuavam em diferentes frentes, cumprindo simultaneamente funções assistenciais, corporativistas e científicas.

Assim, no levantamento das sociedades presentes no *Almanak Laemmert* encontramos: academias, albergue, asilo, associações de beneficência, associação cooperadora, associações de auxílio, associações de caridade, associações de seguro, associações de socorro, associações profissionais, associações dramáticas, associações industriais, associações emancipadoras, associações instrutivas, associações protetoras, associações promotoras, centros de diferentes finalidades, clubes, confrarias, grêmios, institutos, irmandades, montepios, ordens religiosas, sociedades de diferentes fins, e uniões.

No levantamento realizado por Fonseca (2008), das 640 sociedades presentes no *Almanak Laemmert*, pude localizar 6 sociedades relacionadas com professores, são elas: a *Associação de Beneficência dos Professores do Magistério Público e Particular* (1885), *Associação de Seguro Mútuo Escolar* (1883), *Associação dos Professores do Magistério Público e Particular* (1883), *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores* (1871), *Caixa Beneficente da Corporação Docente* (1884), e o *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte* (1880).

Não contabilizei como sociedades relacionadas a professores as beneficentes instrutivas, as promotoras da instrução e as associações mantenedoras de escolas, que, apesar de contarem com a presença de professores, não são associações de ofício; e a despeito de essas associações serem potencialmente interessantes para uma

análise de suas práticas e da circulação de professores em diferentes espaços e em associações reunindo diversos ofícios, não me foi possível abrir mais uma frente de estudos. Por isso, acabei optando por buscar as associações organizadas em categoria profissional.

### FIGURA XVII – Associação Beneficente dos professores

**1347] Associação Beneficente dos Professores do Magisterio Publico e Particular.**

Rua de S. Joaquim, 209.

DIRECTORIA INTERINA.

*Presidente.* — Manoel Luiz Regadas, Dr., r. da Imperatriz, 166.

*V.º presid.* — Zeferino José de Oliveira, Dr., r. do Senador Alencar, 9.

*1º Secret.* — João José da Silva e Souza, r. Bella de S. João, 79.

*2º dito.* — João José Rabello, r. do Ouvidor, 141, 2º andar.

*Thesour.* — Angelo Maigre Restier, praça de D. Pedro I, 28.

Fonte: *Almanak Laemmert*, 1883, p. 1165.

Conforme é possível perceber na FIG. 15, a pesquisa no *Almanak Laemmert* permite conseguir, além da informação sobre a existência da associação, mais informações de acordo com o que foi publicado, como a composição da diretoria, data de fundação, estrutura de organização e atividades realizadas. No caso da *Associação de Beneficência dos Professores do Magistério Público e Particular*, existe a informação de sua composição, formada por presidente, vice-presidente, 1º e 2º. secretários e tesoureiro, assim como um endereço, publicado na edição do ano de 1855, e diz ainda que essa diretoria é interina.

Já no levantamento que realizei no Fundo Conselho de Estado, especificamente na Seção dos Negócios do Império, encontrei registros de quatro associações ligadas a professores da Corte Imperial. A primeira associação data de 1861 e é organizada como uma sociedade científica, denominada *Academia Pedagógica*; a segunda é a *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*, de 1881 – uma organização de categoria profissional registrada como sociedade beneficente de ofício; a terceira é a *Casa Beneficente da Corporação docente do Rio de Janeiro*, de 1882, que pode ser enquadrada como uma sociedade beneficente de ofício, embora possam ser problemáticas essas classificações; a última que localizei foi o *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, de 1885 – que, além do conselho de Estado,

também encontrei o estatuto e informações do Grêmio no *Almanak Laemmert*, o que me permitiu buscar informações sobre sua composição.

Como, por exemplo, no caso do *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, segundo leitura dos seus estatutos, o Grêmio tem sua finalidade expressa no 1º capítulo do estatuto, já aprovado e publicado pelo Governo Imperial:

Art. 1º. A sociedade Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte, fundada por professores públicos primários da Corte, tem por fim:

1º. Acompanhar o desenvolvimento da sciencia pedagógica em seus diferentes ramos;

2º. Criar bibliotheca, revista, gabinete de leitura e de palestras, fazer conferencias pedagógicas para a realização daquelle primeiro e capital objectivo da sociedade;

3º. Socorrer os sócios em certos casos especificados (ESTATUTO DO GRÊMIO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1882).

O *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte* é um bom exemplo da dificuldade de se classificar as associações em tipos específicos de funcionamento ou de objetivos. Não foi possível localizar registros de sua atuação que permitissem caracterizá-lo por sua ação, o que ainda não seria suficiente, pois apenas demonstraria sua ação em determinado período coberto pelas fontes, não permitindo supor que durante toda sua existência o Grêmio mantivesse a mesma linha política e de ação. Já recorrendo aos estatutos do Grêmio, podemos ter uma ideia de seus objetivos, pelo menos formalmente, já que os estatutos deveriam ser aprovados pelo Estado Imperial, e ainda assim, ele nos fornece apenas indícios que não permitem classificar o Grêmio segundo os modelos postos naquele momento.

O Grêmio difere de outras organizações de professores já pelos seus fins. O objetivo explicitado no primeiro parágrafo do Art. 1º é acompanhar o desenvolvimento da “sciencia pedagógica”, e o segundo parágrafo assinala a finalidade de criar condições para a “realização daquelle primeiro e capital objectivo da sociedade”. Para isso, seria criada uma “bibliotheca com livros sobre as sciencias pedagógicas e afins”, um gabinete de leitura (a exemplo das organizações de estrangeiros e de algumas outras associações profissionais), espaço onde também se realizariam palestras e reuniões. Ao mesmo tempo, o Grêmio propõe a criação de uma revista para divulgação de suas atividades entre os professores e junto à sociedade.

No terceiro parágrafo consta o socorro aos sócios “em certos casos especificados”. Isso significa que o Grêmio também tinha entre seus objetivos o socorro

mútuo, mas, diferente de outras associações de professores, como a *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro* e da maioria das associações de outras classes existentes na década de 1870, não tinha o socorro mútuo como sua principal característica. Dentro das dificuldades de classificação, Jesus (2007), que também trabalhou com os registros do Fundo Conselho de Estado, Seção dos Negócios do Império, classificou o *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte* como uma das 32 Sociedades Dramáticas, Recreativas e Desportivas, o que - longe de ser um erro - apenas demonstra a dificuldade da classificação e a importância do trabalho feito por ele. Ao manusear uma expressiva massa documental, Jesus (2007) realizou a classificação baseando-se nos estatutos e no nome da associação. Não era objetivo da pesquisa de Jesus as associações de professores especificamente e nem a atuação dessas associações, e sim fazer um levantamento crítico do repertório dos registros de associações presentes nos arquivos do Conselho de Estado. Mais uma prova da dificuldade de classificação pode ser comprovada pelo levantamento que realizei no *Almanak Laemmert*, em que o mesmo *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte* está localizado na 9ª parte do almanaque, parte esta destinada a entidades de filantropia,<sup>168</sup> o que não se enquadraria para o Grêmio.

A dificuldade para caracterizar uma associação era sentida pelo próprio Estado Imperial, que era responsável pela análise dos estatutos das associações para posterior aprovação de seu funcionamento. É possível localizar pareceres do Conselho de Estado demonstrando os problemas de definições de conceitos. Viscardi (2008), em seu estudo sobre as experiências da prática associativa no Brasil da segunda metade dos oitocentos, debate sobre o problema das definições dos conceitos partindo de um parecer sobre a *Sociedade de Beneficência e Amparo as famílias*, de 1874, que, segundo o Conselho de Estado, não seria de beneficência, e sim de socorro mútuo. No entendimento do conselheiro que analisou os estatutos, a sociedade em questão não se destina a prestar socorro aos necessitados, mas aos membros da mesma sociedade. Para o conselheiro, o termo beneficência seria semelhante ao que entendemos hoje por filantropia, “logo a sociedade não seria de beneficência e sim de socorro mútuo já que era organizada com base na contribuição mensal de recursos dos associados e com o objetivos de socorrer esses mesmos associados” (VISCARDI, 2008 p. 123).

---

<sup>168</sup>Filantropia, palavra formada a partir da junção entre dois termos gregos *philos* e *antropos* que significa a prática de doações em benefício do outro. Com o avanço do cristianismo, o conceito foi associado ao de caridade, relegando o uso da expressão filantropia à necessidade de demarcação das ações de caráter laico. Sobre as relações entre filantropia e assistência social, cf. Mestriner (2001).

Mas nem mesmo podemos definir o conceito segundo o entendido pelo Conselho de Estado, pois no caso da aprovação dos estatutos da *Associação de asilo e beneficência* que, apesar do nome, segundo os estatutos desta, tratava-se de uma associação de socorros mútuos. O conselho de Estado não faz referência a isso e nem sugere a mudança de nome, diferente do parecer da *Sociedade de Beneficência e Amparo as famílias* (VISCARDI, 2008, p. 124).

Ainda segundo Viscardi (2008), Filantropia e mutualismo compunham categorias fluídas, indiferenciadas para os próprios contemporâneos. Várias sociedades que foram criadas no século XIX se autodenominavam de “socorros mútuos”, “filantrópicas” ou de “beneficência”. E, como vimos, o próprio Estado Imperial teve dificuldades em caracterizá-las.

Sob o aspecto legal, no Brasil Império, a partir da segunda metade do século XIX, toda vez que um grupo de pessoas desejasse fundar uma associação qualquer que fosse o tipo ou objetivo, deveria se submeter à aprovação do Estado Imperial, de acordo com as disposições normativas dos decretos 2.686, 2.711 e da lei 1.083,<sup>169</sup> todas de 1860. Essa legislação orientava a criação e o funcionamento das chamadas “sociedades” e todas as sociedades tinham que se adaptar a ela, inclusive aquelas sociedades e associações que foram criadas anteriormente à vigência da lei.<sup>170</sup> Via de regra o caminho seguido era longo e demorado.

No caso do *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, a reunião de fundação ocorreu no dia 7 de setembro de 1880 e em seguida os membros do Grêmio encaminharam o Estatuto ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império; no dia 24 de agosto de 1881, foi divulgado o parecer da Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado, que aprovou os estatutos, com seus 55 artigos; essa aprovação foi publicada pelo Decreto 8528, de 13 de maio de 1882, no Diário Oficial do Império.

Para se ter uma ideia melhor dos tramites seguidos, os professores envolvidos com a criação do Grêmio tiveram que conseguir uma autorização na delegacia mais próxima do local em que o grupo pretendia se reunir. A autoridade local (o chefe de polícia, o delegado ou o subdelegado) encarregada tomaria as providências para que o encontro ocorresse dentro da ordem estabelecida. Feito isso os interessados poderiam realizar o número de reuniões que fosse necessário para a criação do Grêmio e

---

<sup>169</sup> Cf.: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/leis1860>

<sup>170</sup> Segundo Fonseca (2008), a primeira lei relacionada a associações no governo Pedro II foi à lei n. 261, de 1841, que reformava o código criminal do império e que, em seu artigo 4º, encarregava aos chefes de polícia as atribuições sobre as “sociedades secretas e ajuntamentos ilícitos”.

elaborar os estatutos. Depois de criada a associação entre os membros, deveria ser encaminhado o pedido de reconhecimento para conseguir a autorização e aprovação do Estado Imperial. As atas e os estatutos elaborados deveriam então ser encaminhados à Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado, que faria a análise dos documentos e daria a aprovação ou não dos estatutos e da associação. Pela documentação consultada é possível perceber a ocorrência com regularidade de pedidos de alterações nos estatutos, a maior parte baseada em aspectos formais de natureza legal. Depois de aprovado, o estatuto oficial poderia ser impresso pela Tipografia Nacional na forma de um pequeno livro. Algumas entidades ainda pagavam para que os estatutos fossem publicados nos principais jornais da cidade, como o *Almanak Laemmert*, como meio de divulgar a associação e incentivar a participação das pessoas.

### **5.1 O Associativismo Docente na Corte Imperial**

Esta classe que se formava; este ofício que se profissionalizava e se organizava partia de sentimentos de coesão, sentimentos surgidos de problemas comuns, ao longo do trabalho realizado nas freguesias da Corte. Submetidos a um controle cada vez maior do Estado,<sup>171</sup> por meio de legislações e ordens da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, e mesmo acatando as normas, os professores públicos buscavam subverter a ordem, ou seja, se não tinham força para rejeitar as normas diretamente, as modificavam de acordo com as posições que assumiam.

Um sinal desse movimento pode ser percebido nos casos do professor Gustavo José Mattos e da professora Adelina Amélia, da freguesia do Espírito Santo que, por intermédio de iniciativas isoladas, acabaram por demonstrar um problema pelo qual passavam vários professores da freguesia: um ofício enviado pelo Delegado de Instrução “*determinava, ordenava e exigia*” que os professores enviassem a lista dos meninos pobres matriculados nas escolas da Corte. Depois de reiterados pedidos, o Delegado, Reverendo Nijam José Alves Pereira, recebe a seguinte resposta do professor:

---

<sup>171</sup> Cf.: BORGES (2008).

Ilmo. e Revmo Sr.

Em observância ao que me determina VS<sup>a</sup> em seu segundo officio, reiterando a exigência de uma lista dos meninos indigentes que careçam de livros gratuitos, acompanhado dos nomes de seus pais ou encarregados, tenho a responder a VS<sup>a</sup> que muito difficil, senão impossível e satisfaz esta exigência, a menos que não commetta alguma leviandade ou inexatidão: 1º porque não tenho dados certos para logo no principio do anno conhecer do estado de fortuna dos pais de meus alunos; 2º **porque não sou competente para oficialmente classificar ninguém de rico ou pobre, ou ainda de indigente;** 3º **porque não devo julgar pela apparencia para assegurar com certeza e cunho official. Lutando com esta difficuldade em que igualmente luctão muitos de meus collegas a que consultei, não incontinente a VS<sup>a</sup> que faço saber à Inspectoria a ponderação deste improficuo meio de se distribuir livros nas escolas publicas, a menos que se não queira obrigar o professor a falar a verdade em um acto official, que deve ter o cunho da certeza.** VS<sup>a</sup> em seu bom senso e sabedoria me ordenará o que for conveniente e mais acertado.

Deus guarde VS<sup>a</sup>

Ilmo. Sr. Delegado de Instrução da Freguesia do Espírito Santo

Nijam José Alves Pereira

Professor Gustavo José Mattos

Rio de Janeiro, 19 de março de 1881.<sup>172</sup>

Nessa resposta o professor deixa claro que não é “*competente para oficialmente classificar ninguém de rico ou pobre, ou ainda de indigente*”, demonstrando os limites da profissão. O professor demonstra ainda que, diante da exigência da Inspetoria e sem saber como agir, consultou outros professores: “Lutando com esta difficuldade em que igualmente luctão muitos de meus collegas a que consultei.” Assim, a resposta do professor Gustavo refletia a posição de vários outros professores. Ainda que não respondendo por todos, o professor acabou agindo como porta-voz da classe.

O simples fato de não enviarem a lista constituiu uma desobediência, ou ainda, um protesto aparentemente não articulado, em relação a pedido que ia além da obrigação dos professores. A professora Adelina Amélia, como o professor Gustavo, também responde ao Delegado. Contudo, usa de uma estratégia diferente para protestar. Um dia depois da carta do professor Gustavo, ela escreveu:

Ilmo. e Revmo Sr.

À vista da insistência de V. Revma. nova circular que recebi com data de 18 do corrente, cumpre-me ampliar o que já disse em officio anterior, remetendo hoje a V. Revma uma lista das 81 alunas matriculadas n'esta escola, todas no cazo de receberem livros, pois que, como V. Rvema não ignora, são quase todos os seus

---

<sup>172</sup> AGCRJ / Códice 12 - 1 - 4, p. 35, 44 - 46.



responsáveis, pessoas de poucos recursos e em geral moradores de estalagem. Conhecedor como V. Revma é da freguesia, deve saber só os necessitados procuram as escolas publicas, os outros, esses, querem os collegios particulares, onde pagando, julgando encontrar para seus filhos, separando mais solicitude e melhor educação, do contacto da gente de baixa classe, sem se lembrarem, que não é nas horas de aula que esse contacto tem influencia e que muitas vezes dão os mais elevados exemplos, os mais humildes.

Deus guarde a V. Revma  
Professora Adelina Amélia Lopes Vieira  
Rio de Janeiro, 20 de março de 1881<sup>173</sup>

A professora Adelina reagiu à regra imposta reinventando a própria regra, sem descumprir o que foi exigido pelo Delegado de Instrução. Ela enviou a lista, mas não como havia sido solicitado, pois colocou nesta todas as suas alunas, deixando clara sua posição, afirmando que “*só os necessitados procuram as escolas públicas*”.

Como se pode perceber, os professores, embora reclamando, reconhecem que existe uma hierarquia. Reconhecem sua posição de súditos. Fato este que não os torna passivos; eles reclamam e lutam, mas entregam nas mãos do Delegado a responsabilidade pela decisão de como será feita a lista dos meninos pobres, apelando ao bom senso e sabedoria do mesmo. Negociando os meios para cumprir o que lhes foi ordenado, sem, contudo, omitir o que pensavam, defendendo suas posições. Enquanto as normas agem sobre eles, procurando conformar e controlar práticas bem determinadas, eles também, por sua vez, reagem, discutindo as regras que lhes são impostas, propondo alterações e revogações, reinventando a própria norma.

Dessa forma, os professores auxiliaram a configurar as obrigações e deveres da profissão, na visão de alguns que se manifestaram publicamente, deveres que não deveriam incluir a classificação de alunos segundo o “estado de fortuna dos pais”. De acordo com Souza (2002), “pelo caso das correspondências dos/as professores(as), percebemos os diferentes papéis no exercício de seu ‘sacerdócio’, de instruir, organizar a disciplina, tratar das enfermidades, proteger e educar” (p. 6).

O discurso articulado e a autonomia devido às próprias características da profissão dificultaram uma postura de obediência incondicional diante do cumprimento de determinações, como nos casos anteriormente referidos. Diante disso, o Estado Imperial procura cada vez mais intensificar os mecanismos de vigilância sobre os professores, criando e aperfeiçoando outro corpo de funcionários especificamente para esse fim. Nesse sentido, podemos observar o controle de práticas profissionais e

---

<sup>173</sup> AGCRJ - Códice 12 -1 - 4.

peçoais dos docentes, exercido pelo Estado, por intermédio da ação dos inspetores e dos delegados da instrução pública . Esse controle também pode ser observado por meio do processo de seleção dos livros escolares, e nos processos de seleção e formação para professores. Cabe destacar, nesse processo de organização, que o controle típico de uma função pública paga pelo Estado é aceito e partilhado pelos professores, que buscam ser ouvidos no que se refere à instrução, visando, com isso, maior participação nos processos decisórios.

No caso das experiências de organização docente, podemos encontrar informações de diferentes modelos associativos: os professores, em seus diversos grupos, buscavam constituir frentes de atuação com amplitude maior que os jornais ou os abaixo-assinados e manifestos por eles redigidos. Muitas das iniciativas anteriormente estudadas neste trabalho procuraram organizar os professores, e tinham como finalidade (declarada ou não) a criação de associações que os representassem. Os jornais pedagógicos foram profundamente marcados por essas organizações, e estas, por sua vez, devem muito aos jornais fundados por docentes. Na Corte, no século XIX e, sobretudo a partir das décadas de 1860 e 1870, houve uma multiplicação de associações de professores, de diferentes modelos, que iam das beneficentes/auxílio aos profissionais, passando pelas de socorro mútuo e pelos montepios. Algumas de caráter mais corporativo/associativo, outras de perfil formativo/científico, embora muitas vezes tais características possam ser encontradas juntas numa mesma organização.

Essas associações e organizações específicas de professores auxiliam a construir um perfil e uma conduta do profissional do magistério. Embora sejam formadas por indivíduos, as associações não são uma simples soma de muitos indivíduos, tampouco são expressões de suas lideranças ou figuras de destaques. Sem desconsiderar a importância das lideranças na organização e nos rumos das associações, esses rumos não são estipulados pela liderança, por um lado, e pela reunião de pessoas que compõem a associação, por outro lado. As associações no século XIX são criadas, em parte, pelas disputas dentro do próprio campo que buscavam consolidar. Como tratamos de um campo em constante movimento, há entre essas pessoas uma ligação funcional preexistente que não é apenas somatória, é o conjunto de experiências partilhadas por um ofício. Essas associações têm dificuldades de se estabelecer por um período mais longo; isso ajuda a explicar a curta existência de algumas delas e de seus respectivos periódicos docentes, que, uma vez encerrados, ressurgem alguns anos depois com novos nomes e nova configuração. Ao trabalharmos com associações,

estamos trabalhando com um momento de relação entre os seres humanos, que em alguns momentos participam de disputas repletas de contradições e tensões, o que, por sua vez, leva à reorganização da associação com base em novas questões e problemas. Neste momento, marcado pelas mudanças que se esperava no cenário político, como o golpe que derrubou o Império e instaurou a República, além da própria definição de cidadania e discussão quanto ao fim da escravidão, posso considerar que as questões apontadas acima, marcaram as associações nas suas relações com o Estado, com outras associações, e com partidos e movimentos políticos que representavam a sociedade de maneira mais ampla.

No Brasil, a escolha do modelo associativo mais adequado aos professores foi alvo de longas controvérsias, mas as práticas associativas pautaram-se, de forma geral, por três pontos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. Que é indissociável da ação levada a cabo pelas associações, que acrescentaram à unidade do corpo docente imposta pelo Estado uma unidade orgânica, interna, construída com base em interesses comuns e na consolidação de princípios, acabando por se constituir numa classe profissional.

Thompson (1988) alega que a luta de uma classe

[...] é definida pelos homens enquanto vivem suas próprias histórias e, ao final esta é sua única definição. [...] Não podemos entender a classe a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico (p. 12).

Para tratar das associações e organizações específicas dos professores, utilizei como fontes os registros dessas experiências associativistas. Por não fazerem parte da documentação oficial do Estado Imperial, sendo responsabilidade das próprias associações, muitas delas de vida curta, esses registros terminam por desaparecer com elas. No entanto, foi possível trabalhar com algumas dessas associações com base nos seus órgãos informativos, fundamentais na mobilização e na fomentação de debates; ou através de notícias sobre a sua criação ou sobre alguns de seus atos nos jornais da época, encontrados nos setores especializados em periódicos dos arquivos e das bibliotecas. Assim foi o caso da *Associação dos Professores Públicos da Corte* criada pelo professor Frazão e pelo deputado Duque Estrada, em 1877, e divulgada pela revista *A Escola*. Essa revista noticia também a criação do *Instituto Pedagógico*, em 1877, pelo professor Brazil, e dá ainda notícias do funcionamento da *Sociedade Ateneu Pedagógico*, em 1877.

Consegui localizar outras associações docentes buscando a marca da oficialidade, no cruzamento dessas sociedades com o aparelho do Estado, ao procurarem o reconhecimento do poder imperial. Assim foi com o *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, que teve seus estatutos aprovados pelo Decreto 8528, de 13 de maio de 1882 e publicados no Diário Oficial do Império. Foi também o caso da *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*, que tem seus estatutos preservados no Setor de Obras Raras da Biblioteca Nacional (BN). Outra forma de pesquisar foi analisar a atuação das associações, a materialização das suas ações e as questões por elas colocadas, indícios também da sua forma de organização. Desse modo, localizei a *Comissão dos Professores Públicos de Instrução Primária do Município da Corte*, por intermédio de suas ações; mais especificamente, através de um conjunto de abaixo-assinados por ela realizado em 1888. Esses abaixo-assinados eram dirigidos à princesa Isabel e acabaram no AGCRJ devido à sua destinação.

As características de cada uma dessas associações são analisadas com as fontes que pude localizar. Trabalhei com a hipótese de que essas associações não representam a totalidade do movimento associativista docente existente na Corte entre os anos 70 e 80 do século XIX, mas devido à dificuldade de localização dessas experiências, acredito que o material aqui apresentado constitui uma interessante visão sobre esses movimentos. Neste trabalho não busquei localizar todas as experiências associativas dos professores no período referido, tampouco analisei a trajetória das associações localizadas. Meu interesse maior foi perceber como surgiram essas associações, perceber a gênese, o momento de emergência desse modelo associativo.

O QUADRO I apresenta as nove organizações de professores que consegui encontrar registros, parte via seu reconhecimento pelo Estado Imperial, via publicação e aprovação dos estatutos, parte por notícias e publicações da própria associação ou por outras publicações. No caso das experiências da Corte, elas não são as únicas, tampouco são as primeiras, mas são de um período especialmente movimentado, onde as associações de perfil de socorro mútuo vão cedendo espaço para outras de perfil mais profissional.

**QUADRO I**  
**Associações Docentes**

<b>Associação</b>	<b>Ano</b>
Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores	1871 (Matéria no <i>Almanak Laemmert</i> – 1871)
Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte	1874/1875 (aproximadamente, de acordo com as referências no Jornal <i>A Verdadeira Instrução Publica</i> )
Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro	1875 (a diretoria tomou posse dois meses antes de ter publicado seus estatutos, no dia 8 de outubro)
Instituto Pedagógico	1877 (referência na <i>Revista de Educação e Ensino</i> , volume I, p. 81)
Associação dos Professores Públicos da Corte	1877 (referência na <i>Revista de Educação e Ensino</i> , volume I, p. 250)
Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte	1880 (estatuto aprovado e publicado no dia 13 de maio de 1882)
Associação dos Professores do Magistério Público e Particular	1883 (Matéria no <i>Almanak Laemmert</i> – 1885)
Associação de Seguro Mútuo Escolar	1883 (Matéria no <i>Almanak Laemmert</i> – 1885)
Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte	1888 (quando teria ocorrido a eleição da Comissão para a qual tinham sido convidados a participar todos os professores públicos. A eleição teria sido realizada no Lyceu de Artes e Offícios)

Sobre o *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores*, encontrei informações no *Almanak Laemmert* de 1871 (p. 383); apesar de ser a única referência ao

instituto que pude localizar, é possível que ele tenha sido criado entre 1869 e 1870, levando em consideração o tempo para aprovação do funcionamento de uma sociedade por parte do Conselho de Estado. O *Almanak Laemmert* indica apenas a composição da diretoria, sem informar data de fundação ou objetivos, como acontece com algumas associações que nele são apresentadas. A diretoria do Instituto é composta por 7 pessoas e organizada da seguinte forma: presidente: Conselheiro Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa; 1º secretário: Dr. Ascanio Ferraz da Motta; 2º secretário: Padre Joaquim Ferreira da Cruz Belmonte; tesoureiro: Franciasco Lopez Suzano; 3 vogais: Bernardo Teixeira de Carvalho, Barão de Tautphoeus e Francisco Antonio Martins.

**FIGURA XVIII - Instituto dos Directores, Subdirectores e Professores -  
*Almanak Laemmert* – 1871**

Instituto dos Directores, Subdirectores e Professores. [355

*Presidente.*— Conselheiro Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa, R. 6, r. de Gonçalves Dias, 46.

*1.º Secretario.*—Dr. Ascanio Ferraz da Motta, r. de S. Joaquim, 182.

*2.º Secretario.*—Padre Joaquim Ferreira da Cruz Belmonte, Christo 3 de P., praça da Constituição, 49.

*Tesoureiro.*—Francisco Lopes Suzano, r. de Gonçalves Dias, 46.

*Vogaes.*—Bernardo Teixeira de Carvalho, r. dos Arcos, 10.  
Barão de Tautphoeus, r. do Riachuelo, 86.  
Francisco Antonio Martins, praça da Constituição, 49.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1871, p. 383.

Buscando informações sobre os diretores do Instituto, tentei localizar onde trabalhavam e informações sobre a biografia dessas pessoas. Para a hipótese de serem professores, realizei minha busca na relação de professores das escolas públicas de instrução primária da Corte. Como não localizei nenhum dos diretores do Instituto ocupando cargos na instrução pública, busquei informações nos colégios particulares da Corte. Em ambos os casos utilizei as notícias e propagandas publicadas no *Almanak Laemmert*; como localizei a referência do Instituto em 1871, fiz as buscas primeiro no ano de 1871, e, caso não encontrasse nenhuma informação sobre os membros da diretoria do Instituto, estenderia a pesquisa para os anos de 1870 e 1872. Nas propagandas de escolas particulares presentes no *Almanak Laemmert*, foi possível localizar informações sobre o presidente, 1º e 2º secretários e um vogal. Sendo que estes eram diretores de escolas particulares da Corte. Os demais membros do Instituto não foram localizados; isso se deve, possivelmente, ao fato destes serem professores

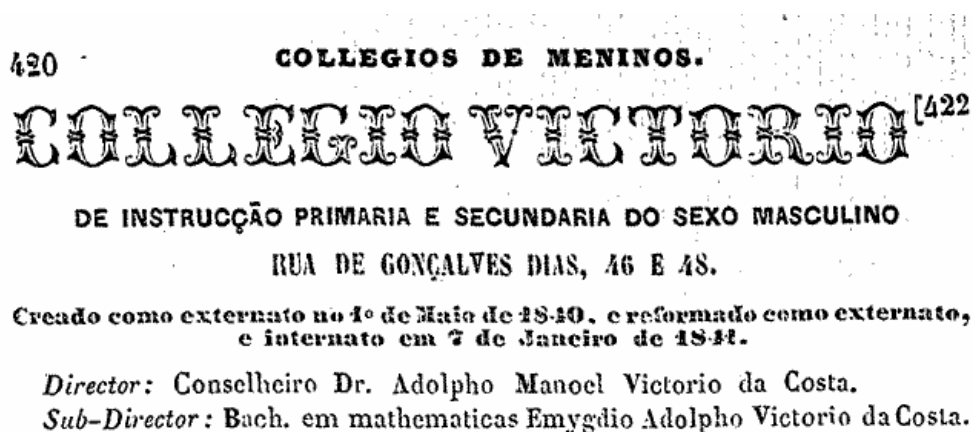
também de escolas particulares na época, uma vez que os nomes dos professores nem sempre eram listados nas propagandas dos colégios particulares.

O presidente do *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores*, o Conselheiro Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa, era diretor do *Collegio Victorio de Instrução Primaria e Secundaria do Sexo Masculino*, localizado na Rua Gonçalves Dias, nº 46 e 48. O colégio era de propriedade do Dr. Adolpho, que fundou a escola em 1º de maio de 1840, na Rua 7 de setembro. O colégio mudou de endereço três vezes, continuando sempre na freguesia de Sacramento.

Segundo o anúncio no *Almanak Laemmert* (1871), o Conselheiro Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa: “[...] delegou em sua mulher o cuidado dos doentes, e a maior parte da administração interna, reservando para si a direcção intelectual, e a explicação das principaes matérias ensinadas no collegio” (1871, p. 420).

A escola, como se pode perceber, era uma ocupação familiar, já que seu filho era o subdiretor.

#### FIGURA XIX – Colégio Victorio



Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1871, p. 420.

Ainda segundo a propaganda, é possível concluir que se trata de uma escola tradicional, no sentido do tempo de funcionamento e número de alunos que a frequentavam:

Tornou-se notável por sua antiguidade, popularidade e caridade [...]. Desde de 1840 até 20 de dezembro de 1870 foi o collegio freqüentado por 10.137 alumnos; destes foram pensionistas 2.312, meio pensionistas 1.154, externos 6.836: no mesmo tempo foram ensinados gratuitamente 1.024 alumnos, sendo pensionistas 129, meios ditos 132, e externos 728 (1871, p. 420).

O 1º secretário do Instituto era Ascanio Ferraz da Motta e a única informação que localizei sobre ele foi uma pequena nota, também no *Almanak Laemmert*, na qual constava apenas a instituição de ensino a qual ele pertencia, seu nome completo e endereço:

#### FIGURA XX – Colégio do Dr. Ascanio

*Collegio Normal*, do Dr. Ascanio Ferraz da Motta, r. de S. Joaquim, 94.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1871, p. 428.

O 2º secretário, padre Joaquim Ferreira da Cruz Belmonte, atuava como diretor no Collegio de S. Francisco de Paula, localizado na praça da constituição, nº 49.

#### FIGURA XXI – Colégio de S. Francisco

COLLEGIO DE S. FRANCISCO DE PAULA<sup>[426]</sup>  
49 PRAÇA DA CONSTITUIÇÃO 49  
(Antigo largo do Hocio)  
Prepara alumnos para todas as academias do Imperio.  
Admitte pensionistas, meio-pensionistas e externos.  
OS DIRECTORES,  
*Padre Joaquim Ferreira da Cruz Belmonte, † 3 de P.,  
Padre Francisco Ignacio de Christo.*

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1871, p. 423.

O vogal do Instituto que localizei foi Barão de Tautphoeus, proprietário e diretor de uma escola na Corte, e no ano de 1885 também lecionava no Internato do Colégio de Pedro II a disciplina de alemão. Na escola de propriedade do barão, trabalhou o professor Frazão, que antes de ingressar no magistério público dava aulas de matemática, e ocupou o cargo de vice-diretor no ano de 1863.



Com base nas informações sobre os diretores do *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores*, é possível perceber que a direção era composta por pessoas ligadas à instrução particular, proprietários de escolas e que os três diretores do instituto que consegui obter informações e o vogal são diretores de suas respectivas escolas, o que não significa que não sejam professores, pois na maioria das vezes também se ocupam do magistério, como no caso do Dr. Adolpho. Ele é diretor da escola, mas como informa na propaganda se ocupa da “[...] direcção intelectual, e a explicação das principaes matérias ensinadas no collegio” (1871, p. 420). Ainda que não seja possível afirmar, é razoável supor com base nas fontes consultadas que os diretores, subdiretores e professores do Instituto sejam ligados à instrução particular, sendo esta uma das primeiras associações de professores primários, cuidando de seus interesses e congregando professores proprietários de escolas assim como professores funcionários dessas escolas.

Enquanto o *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores* reunia pela sua composição pessoas ligadas à instrução particular, uma outra associação buscava reunir os professores do magistério público e particular, a *Associação dos Professores do Magistério Público e Particular*:

## FIGURA XXII - Associação dos Professores do Magistério Público e Particular

(art. 1915)

PHILANTROPIA, Grupo 9.º

1165

1345] Associação Beneficente dos Compositores do Jornal do Commercio.  
Secretaria, rua do Hospício, 265.

COMISSÃO DIRECTORA.

*Presidente.* — Ramon Roca Dordal, r. de S. Christovão, 55 B.

*1.º Secret.* — Antonio Maria da Silva, r. do General Camara, 199, sobrado.

*2.º dito.* — João Príncipe da Silva, r. do Lavradio, 65, 3.º andar.

CONSELHO FISCAL.

*Presidente.* — Geraldino José Alves, r. do Senado, 171,

*Secretario.* — Francisco Barbosa Madureira Junior, r. Luiz de Vasconcellos, 22.

*Membros.* — Camillo de Lelis Teixeira, r. D. Josefina, 2.

Antero Valia, r. do Hospício, 259.

Luiz Augusto de Almeida Feijó, r. de João Caetano, 122.

*Thesour.* — Antonio Lino Meirelles Coelho (releito), r. das Larangeiras, 159.

1346] Associação Beneficente dos Correctores da praça do Rio de Janeiro.

*Presidente.* — Francisco de Paula Palhares.

*Secretario.* — Alfredo de Barros.

*Thesour.* — José Antonio Alves Souto.

1347] Associação Beneficente dos Professores do Magisterio Publico e Particular.

Rua de S. Joaquim, 209.

DIRECTORIA INTERINA.

*Presidente.* — Manoel Luiz Regadas, Dr., r. da Imperatriz, 166.

*V.-presid.* — Zeferino José de Oliveira, Dr., r. do Senador Alencar, 9.

*1.º Secret.* — João José da Silva e Souza, r. Bella de S. João, 79.

*2.º dito.* — João José Rabello, r. do Ouvidor, 141, 2.º andar.

*Thesour.* — Angelo Maigre Restier, praça de D. Pedro I, 28.

1348] Associação de Beneficencia Soccorros Mutuos dos Despachantes da Alfandega do Rio de Janeiro.

DIRECTORIA.

*Presidente.* — Henrique Germak Possolo, Capitão.

*V.-presid.* — Luiz de Andrade.

*1.º Secret.* — João Corrêa Meirelles.

*2.º dito.* — José Norberto de Araujo.

*Thesour.* — José Antonio de Araujo Costa, Tenente (releito), r. do Jockey-Club, 5.

*Procurad.* — Antonio Ferreira de Araujo Regadas (releito), r. Leopoldo, 54.

1349] Associação Central Emancipadora.

*Presidente.* — José Maria do Amaral, Conselheiro, nº 3, nº 4; nº 2, Nitheroby.

*V.-presid.* — Nicolau Joaquim Moreira, Dr., nº 3, nº 4, r. do Rio-Comprido, 78.

*Secretario.* — Vicente de Souza, Dr., r. do General Camara, 203 A.

*Thesour.* — Miguel Antonio Dias, largo de Catumby, 23.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1883, p. 1165.

A Associação dos Professores do Magistério Público e Particular tinha a diretoria composta da seguinte forma: Presidente – Dr. Manoel Luiz Regadas, Vice-presidente – Zeferino José de Oliveira, 1º Secretário – João José da Silva e Souza, 2º Secretário – João José Rabello e Tesoureiro – Angelo Maigre Restier. Não encontrei nenhum dos membros da diretoria entre os professores públicos primários da Corte no ano de 1883, nem nos três anos anteriores; logo, fui em busca do magistério primário particular do ano de 1880 a 1883, onde também não localizei informação sobre esses

professores, o que me fez ir em busca do ensino secundário, pois a associação não fazia no título menção ao grau de ensino, apenas que reunia professores públicos e particulares. Apesar de não ter localizado informações sobre os membros da diretoria, como eles não faziam parte do magistério público primário, suponho que essa associação reunia professores do ensino secundário público e privado, e possivelmente professores privados do ensino primário.

Já a *Associação dos Professores Públicos da Corte* é a segunda iniciativa do grupo do qual participava o professor Frazão.<sup>174</sup> Essa Associação tinha ligação com a *Revista de Educação e Ensino*, cujo redator era Frazão, e que era dirigida pelo político do Partido Conservador Duque Estrada Teixeira. Nesse momento já não existia o jornal que Frazão dirigia antes, *A Verdadeira Instrução Publica*, como parece que não existia mais a *Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte*, associação a que esse jornal fazia referência.

A reunião que fundou essa Associação foi noticiada na revista *A Escola*: ela ocorreu na casa de Duque Estrada Teixeira, com a presença

[...] de cerca de 30 professores públicos para ouvirem o mesmo senhor, que, por pedido de alguns professores, quiz tomar sobre si a patriótica tarefa de auxiliar e dirigir os trabalhos do professorado no sentido de melhorar e dar vigoroso impulso a instrução nacional.<sup>175</sup>

A notícia, repleta de elogios ao discurso do deputado Duque Estrada Teixeira, informa ainda a necessidade de os professores se reunirem em associações para poderem exercer melhor seu ofício, assim como exercer “entre si a beneficência e mútuo auxílio moral e material” (*A ESCOLA*, 1877, p. 81). Ao final do discurso houve a eleição de uma comissão para “rever os estatutos da nascente sociedade”, sendo eleitos “pela ordem de sua antiguidade no magistério Francisco Alves da Silva Castilho, Manoel José Pereira Frazão e Augusto Candido Xavier Cony” (*A ESCOLA*, 1877, p. 81). A reunião dos professores Cony e Frazão numa mesma associação demonstra deslocamentos no campo docente, visto que esses dois professores caminhavam em direções distintas no início da década de 1870, Frazão estava à frente do jornal *A*

---

<sup>174</sup> Próximo do Partido Conservador, lecionou em escolas públicas de meninos da freguesia de Sacramento, em 1863, e na escola publica da Glória, de 1865 a 1873; assumindo a cadeira da Lagoa, obteve o reconhecimento do Governo por possuir a escola mais disciplinada da cidade. Trabalhou no magistério particular, em 1863 lecionava matemática e era vice-diretor da escola do Barão de Tautphoeus. Também na década de 1860 publicou uma série de cartas no jornal *O Constitucional* reclamando das condições da instrução. Foi signatário do *Manifesto dos Professores Públicos da Corte Imperial*, atuou na imprensa docente, sendo redator do Jornal *A Verdadeira Instrução Publica*, foi autor de livros adotados nas escolas da Corte.

<sup>175</sup> BN, Setor de Obras Raras – *A Escola*, 1877, p. 81.

*Verdadeira Instrução Publica* e Cony escrevia para *A Instrução Publica*. Depois de juntos no período da revista *A Escola*, de 1877 a 1878, Cony e Frazão se encontram novamente em campos distintos: Cony é um dos membros da *Comissão Executiva dos Professores Primários da Corte*, época em que se tornou um dos mais ferozes críticos do professor Frazão, como se pode ver nos debates ocorridos nas Conferências Pedagógicas.

Nas suas falas, Augusto Cony revelava haver um clima de tensão e conflitos entre os professores da cidade, o que era possível verificar por ocasião dos debates públicos nas Conferências Pedagógicas. Fazendo coro com as críticas apresentadas por professores na 8ª Conferência, ele acusava as revistas *Liga do Ensino* (dirigida por Rui Barbosa) e *Ensino Primário* (dirigida pelo professor primário Luiz Augusto dos Reis) de provocarem desunião entre os professores. Nessa situação, argumentava que as Conferências constrangiam os modestos mestres a falar e acusava a revista dirigida por Rui Barbosa de fazer críticas duras e injustas aos professores primários, críticas que, segundo Cony, o professor Frazão, “constante defensor da classe dos professores públicos”, não teria rebatido por ocasião de suas falas nas Conferências Pedagógicas; longe disso, ele teria concordado.

Esses dois professores, envolvidos em diferentes iniciativas de organizar os docentes, demonstram as tensões e dificuldades para se mapear e identificar tanto as associações quanto as iniciativas dos professores. Assim, só podemos tentar entender essas iniciativas se buscarmos compreendê-las em movimento, dentro de um quadro instável e em constante movimento.

Frazão e Cony, entretanto, não são os únicos a criar ou participar de associações docentes. Ainda na revista *A Escola*, no mesmo número que noticiou a criação da Associação que contava com a participação desses dois professores, em uma matéria menor há referência à criação de uma outra organização, ao que parece com perfil distinto da primeira: *O Instituto Pedagógico*. A matéria da revista atribui a criação do Instituto ao professor “Sr. Brazil”, que, segundo a revista, reuniu em sua escola alguns colegas e instituiu uma associação com o título *Instituto Pedagógico*, cuja diretoria já se acha eleita e tem diversas sessões.<sup>176</sup>

Nas pesquisas realizadas para a elaboração deste trabalho não consegui encontrar mais informações sobre essas duas associações. Não localizei os estatutos da *Associação dos Professores Públicos da Corte*, mas, caso eles não tenham sido

---

<sup>176</sup> BN, Setor de Obras Raras – *A Escola*, 1877.

publicados, isso não significa que a Associação não tenha existido de fato. A revista *A Escola* funcionava como porta-voz do grupo de professores que constituiu a Associação, com a presença do deputado Duque Estrada.

Em sentido inverso, encontrei os estatutos do *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*,<sup>177</sup> de 1880:

### FIGURA XXIII – Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte

**Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte.** [1396 b  
Secretaria, rua do Hospício, 160.  
*Presidente.*—Januario dos Santos Sabino, r. da Passagem, 95. Professor.  
*1º Secret.* —Domingos José Lisboa, r. da Real-Grandeza, 80. Professor.  
*2º dito.* —Antonio Teixeira da Cunha Junior, r. de S. Joaquim, 28. Prof. adjunto.  
*Thesour.* —José João de Povoas Pinheiro, r. do Hospício, 160. Professor.  
Fundado em 7 de Setembro de 1880, tem por fim a beneficência entre seus socios, e acompanhar os progressos pedagogicos dos paizes adiantados.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1885, p. 1154.

Consegui localizar referências do Grêmio nos documentos do Conselho de Estado e no *Almanak Laemmert*, que me deram preciosas informações, como a data exata de sua fundação – 7 de setembro de 1880. O dia escolhido não é fruto de um acaso, e sim um sinal de que os professores reunidos em grêmio querem atrelar a data do início de sua organização com uma data festiva e reconhecida por todos como o 7 de setembro, assim a independência do Brasil para os professores está ligada à sorte da instrução pública, e que devem ser comemoradas juntas. Embora o Grêmio tenha tido uma revista, a *Revista Pedagógica*, não tive acesso a tal publicação. Porém, por intermédio desse Grêmio, é possível perceber a marca da oficialidade que atravessam as sociedades no momento de publicação dos estatutos, previamente aprovados pelo Estado Imperial. Esse estatuto me permitiu trabalhar com questões fundamentais sobre as organizações docentes. Qual o objetivo do Grêmio? Como se organiza? Qual sua estrutura de poder? Como são escolhidos os diretores? Quais os critérios para a participação?

<sup>177</sup> BN – Colleção de Leis do Império, 1882.

No caso dos estatutos do *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, após fundado o Grêmio, em reunião com os membros o conselho diretor eleito entrou com um requerimento junto à Secretaria de Negócios do Império, pedindo o reconhecimento dos estatutos. Foi então elaborado um parecer da Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado. Em consulta ao mesmo parecer, o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, no dia 24 de agosto de 1881, aprova os estatutos, com seus 55 artigos que foram publicados sob o Decreto 8528, de 13 de maio de 1882. Como se constata, o caminho do reconhecimento de uma associação pelo governo imperial era longo e demorado.

Quanto à *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*, localizei no *Almanak Laemmert* de 1885 a composição da diretoria, formada por: Franklin Américo de Menezes Doria – Presidente; Hilário de Gouvêa – Vice-Presidente; Carlos M. Pimenta de Laet – 1º secretário; Oscar Nerval de Gouvêa – 2º secretário; Bertold Goldschmidt – Tesoureiro; Custódio Americo dos Santos – Procurador. A *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*, que tinha como objetivo segundo os estatutos a beneficência aos sócios, era uma associação que reunia pessoas de uma mesma categoria profissional, mas não distinguia grau de ensino ou mesmo docentes públicos ou privados. Ao buscar informações sobre a composição da diretoria, foi possível perceber que dos seis membros, cinco eram professores do Pedro II, e apenas o vice-presidente, Hilário Soares de Gouvêa, não atuava no Pedro II, sendo ele professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, onde lecionava clínica oftalmológica. Com relação aos demais diretores da *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro* que trabalhavam no Pedro II, alguns atuavam no externato e outros no internato. O presidente da Associação, Franklin Américo de Menezes Doria, era professor de retórica, poética e literatura nacional do externato Pedro II. É interessante perceber também que o presidente da caixa ainda participava de outras associações no mesmo período, ele ocupava a vice-presidência da *Associação dos Homens de Letras do Brasil*, como também a segunda secretaria da *Associação Mantenedora do Museu Escolar Nacional*. O 1º secretário, Carlos M. Pimenta de Laet, atuava no internato, dando as disciplinas de português, geografia e aritmética no primeiro ano. O 2º secretário, Oscar Nerval de Gouvêa, no ano em que participou da diretoria da Caixa, dava aulas de ciências naturais no internato e no externato de Pedro II, trabalhava também na Escola Polytechnica, onde lecionava no curso de ciencias naturais, mineralogia, geologia, física e matemática. O tesoureiro da Caixa, Bertold

Goldschmidt, era professor de alemão do externato do Imperial Colégio de Pedro II. O procurador da Caixa, Custódio Americo dos Santos, era também professor do Pedro II, dando aulas de inglês para o internato (ALMANAK LAEMERT, 1885, p. 1254-1256).

A *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*, pela composição da diretoria, mostrava uma proximidade maior dos professores do secundário com os professores do ensino superior. Enquanto as associações que reuniam professores primários se organizavam por grau de ensino, reunindo professores do magistério público, a *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro* reunia professores de diferentes níveis de ensino, mas não contava na sua diretoria com professores do ensino primário.

#### FIGURA XXIV – Caixa Beneficente da Corporação Docente

(art. 1381)

PHILANTROPIA, Grupo 9.º

1149

##### Caixa Beneficente da Corporação Docente

[1381 a

Praça Onze de Junho, 124.

*Presidente.*—Franklin Americo de Menezes Doria, Cons., Dr., praia da Lapa, 28.

*V. presid.* —Hilario de Gouvêa, Dr., r. Bella da Princeza, 4.

*1º Secret.* —Carlos M. Pimenta de Laet, Bach.ladeira de Santa Thereza, 31.

*2º »* —Oscar Nerval de Gouvêa, Dr. r. da Real Grandeza, 64.

*Thesour.* —Bertold Goldschmidt, praça Onze de Junho, 124.

*Procurad.* —Custodio Americo dos Santos, Dr., r. Haddock-Lobo, 79.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1885, p. 1149.

Na Biblioteca Nacional, tive acesso ao parecer da Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado sobre a proposta de estatuto da *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*. Nesse parecer foram sugeridas nove alterações. Pelo documento não foi possível perceber onde seriam feitas ou qual o motivo dessas alterações. O estatuto que constava em anexo a esse documento vinha com 71 artigos e com a seguinte mensagem impressa: “impresso já com as alterações constantes da carta de aprovação” (ESTATUTO DA CAIXA BENEFICENTE DA CORPORACÃO DOCENTE DO RIO DE JANEIRO, 1882). Diante disso, é possível perceber que, junto ao longo processo de reconhecimento, o governo condicionava sua aprovação às alterações sugeridas pela Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado, intercedendo diretamente nos estatutos das associações.

Em geral, os estatutos das associações seguem um padrão que permite identificar as questões colocadas no questionário citado anteriormente: os objetivos, a forma de organização e os critérios para a participação. Nesse sentido, no que se refere ao Grêmio, temos no 1º Capítulo do estatuto reconhecido, credenciado e publicado pelo Governo Imperial:

Art. 1º. A sociedade Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte, fundada por professores públicos primários da Corte, tem por fim:

1º. Acompanhar o desenvolvimento da sciencia pedagógica em seus diferentes ramos;

2º. Criar bibliotheca, revista, gabinete de leitura e de palestras, fazer conferencias pedagógicas para a realização daquelle primeiro e capital objectivo da sociedade;

3º. Socorrer os sócios em certos casos especificados (ESTATUTO DO GRÊMIO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DA CORTE, 1882).

No Capítulo II, Art. 2º do estatuto do Grêmio dos Professores Primários da Corte consta que a “A Sociedade compor-se-ha de ilimitado numero de sócios [...]”

Para ser admitido, o professor deveria fazer um requerimento ao conselho diretor ou ser proposto ao mesmo conselho por um ou mais associados. A admissão se daria através da votação do conselho. O novo associado seria integrado em uma das seguintes classes: a dos *fundadores* - que seria formada por todos os professores públicos primários da Corte - “de um e outro sexo, quer adjuntos quer cathedraicos”. Para serem associados nessa classe, os professores deveriam se inscrever antes da aprovação do estatuto. Os que se inscrevessem depois da publicação do estatuto seriam admitidos como *effectivos*. A terceira categoria é a dos *beneméritos* - categoria formada pelos sócios *fundadores* ou *effectivos* que tivessem prestado relevantes serviços ou feito uma doação de 100\$000.

Apesar de voltado para os professores públicos, o Grêmio tinha duas categorias especiais de sócios: os *correspondentes* e os *honorários*. Os sócios *correspondentes* seriam professores públicos do Império e pessoas “de notória illustração” que morassem fora da Corte. Os sócios *honorários* seriam pessoas que não pudessem se enquadrar em nenhuma das outras categorias; esta era uma das possibilidades de ingresso no Grêmio para os professores do ensino privado, que para ingressar nessa categoria, deveriam fazer um donativo “nunca inferior a 200\$000”. Todos os sócios tinham direito a votar ou ser votado, e de participar das atividades, de acordo com o estatuto. Os sócios deveriam pagar uma subscrição mensal de 2\$, mais



uma jóia anual de 10\$.<sup>178</sup> Essa subscrição deveria manter o Grêmio e constituir os fundos para pagamento dos auxílios.

O grêmio previa o socorro aos sócios que por doença não pudessem trabalhar. O valor variava de 20\$ para os sócios, podendo subir para 25\$, caso o sócio fosse benemérito. Esse socorro só aconteceria se os fundos do Grêmio destinados a esse fim estivessem acima dos 500\$000. No caso de falecimento do sócio, o Grêmio prestaria apoio às famílias, estando previstos nos estatutos um apoio de 100\$ para o funeral e uma pensão mensal de 10\$, que poderia subir para 15\$, se o sócio fosse benemérito. O Grêmio entendia como família, para efeitos de auxílio, a viúva (que tivesse vivido em companhia do marido), os filhos legítimos ou legitimados, as irmãs solteiras “honestas” e o pai inválido. No caso da morte de uma sócia, o viúvo não teria direito à pensão.

Além da receita proveniente das subscrições e joias pelos sócios, o Grêmio contava com doações, cobrança de multas e as assinaturas da sua revista.

Localizei no *Almanak Laemmert*, de 1883 e 1885, duas relações com os diretores do Grêmio (FIG. XXIII e XXV). Nesse período houve poucas mudanças na diretoria do Grêmio, na primeira de 1883 constava como vice-presidente o professor da 1ª cadeira do Espírito Santo, Gustavo José Alberto, e como procurador o professor adjunto Antonio Augusto de Maia Maciel; na relação publicada em 1885 já não consta os cargos de procurador nem de vice-presidente, e todos os outros cargos se mantêm com os mesmos ocupantes.

Gustavo José Alberto, além de participar do *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, era também membro da *Associação Parochial de Instrução e Beneficência*, e em 1885 ocupou o cargo de 2º secretário (ALMANNAK LAEMERT, 1885, p. 248).

---

<sup>178</sup> Considerando o salário trimestral dos professores públicos primários de 66\$666, de acordo com o Manifesto de 1871.

## FIGURA XXV – Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte

(art. 1410)

PHILANTROPIA, Grupo 9.º

1191

1410] Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte.  
Secretaria, rua do Hospício, 160.

### CONSELHO DIRECTOR.

*Presidente.* — Januario dos Santos Sabino, r. da Passagem, 95. Professor.  
*V.-presid.* — Gustavo José Alberto, nº 6, r. de Estacio de Sá, 16. Professor.  
*1º Secret.* — Domingos José Lisboa, r. da Real-Grandeza, 80. Professor.  
*2º dito.* — Antonio Teixeira da Cunha Junior, r. de S. Joaquim, 28. Prof. adjunto.  
*Thesour.* — José João de Povoas Pinheiro, r. do Hospício, 160. Professor.  
*Procurad.* — Antonio Augusto da Maia Maciel, r. D. Carolina Reydner. Prof. adj.

Ha mais seis conselheiros.

Fundado em 7 de Setembro de 1880, tem por fim a beneficencia entre seus socios, e acompanhar os progressos pedagogicos dos paizes adiantados.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1883, p.1191.

O Grêmio era presidido desde a sua fundação pelo professor público primário Januario dos Santos Sabino, que iniciou sua carreira no magistério público primário da Corte em 1872, sendo nomeado professor da freguesia de Paquetá, sendo removido para a 1ª cadeira de Santa Rita e removido novamente em 1880 para a freguesia da Lagoa. Na data de fundação do Grêmio, o professor Januario e o futuro 1º secretário do Grêmio, professor Domingos José Lisboa atuavam na mesma freguesia, o professor domingos na 3ª cadeira da Lagoa e o professor Januário na 2ª cadeira. Não consegui localizar a data precisa de entrada do professor Domingos no magistério público na Corte Imperial, mas como ele concluiu o triênio como adjunto em exercício no ano de 1875, é provável que ele tenha iniciado o primeiro ano como adjunto em 1873 e que tenha assumido uma cadeira em 1875, assim como um dos membros da *Comissão Executiva Permanente dos Professores Públicos Primários da Corte*, o professor Luis Augusto dos Reis, que terminou o triênio de habilitação em 1875 e no mesmo ano assumiu a escola da freguesia da Gávea. Sobre o professor Domingos, também consta que, antes de trabalhar na freguesia da Lagoa, ele trabalhava na 2ª cadeira da Ilha de Governador. O tesoureiro do Grêmio, professor José João de Povoas Pinheiro na época da fundação do grêmio estava trabalhando na 3ª cadeira da freguesia de Sacramento. Ele ingressou no magistério público da Corte como professor em 1871 na 1ª cadeira do Engenho Velho, permanecendo nela até 1879, ano de sua transferência para Sacramento.

Na diretoria do Grêmio também estão dois professores adjuntos, Antonio Augusto de Maia Maciel e Antonio Teixeira da Cunha Junior, que em 1885 ainda aparece no mesmo cargo como professor adjunto. Não consegui localizar informações sobre esses professores.

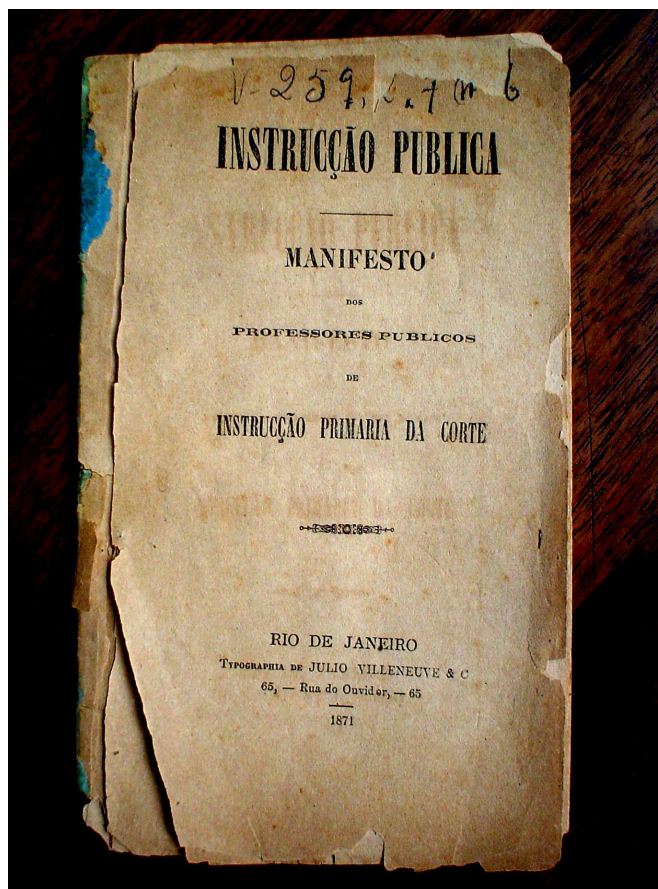
Ao buscar localizar onde trabalhavam esses dois professores, foi possível perceber que em diversos momentos atuaram em escolas próximas, numa mesma freguesia; é interessante notar que esses professores ingressam no magistério público na agitada década de 1870, quando os professores já se mobilizavam escrevendo abaixo-assinados e manifestos, década também que a imprensa docente se amplia com novos jornais e revistas. Esses professores se reúnem buscando a proteção da coletividade diante das dificuldades financeiras da profissão e também com o intuito de se instruírem e melhorarem não só a própria atuação, como a qualidade da instrução pública. Dessa forma, assumem a responsabilidade de divulgar os avanços pedagógicos dos países mais adiantados. Reunidos, os professores buscam interferir nos rumos da instrução contribuindo para sua melhoria. Nesse espaço de encontro não é impossível supor que os professores logo estivessem, dentro da lógica da melhoria de ensino, se mobilizando e debatendo a melhoria das suas condições de trabalho.

Antes da consolidação das associações docentes, os professores se organizaram em torno de revistas e jornais, como na já estudada trajetória do jornal *A Verdadeira Instrução Publica*, sob a direção do professor Frazão, um dos grandes incentivadores do associativismo docente. No seu primeiro número, esse jornal já demonstrava a importância da criação de uma associação que representasse os professores públicos primários do município da Corte. Segundo o que o professor Frazão escreve no editorial, esse jornal seria um veículo para defender as posições do Manifesto de 30 de julho,<sup>179</sup> que ele também assinou e do qual foi o relator. *A Verdadeira Instrução Publica* era então pensado como um órgão encarregado de expressar as opiniões de um setor do professorado que esteve envolvido na elaboração daquele Manifesto. Em vários textos e artigos, o jornal sinalizava a importância da criação de uma associação e as dificuldades de concretizá-la.

---

<sup>179</sup> Nome como também era conhecido o Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte, de 1871. Sobre o manifesto, cf. Lemos (2007).

**FIGURA XXVI – Capa do Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte**



Fonte: MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871.

Tentando dar maior peso às reivindicações feitas pelos professores, em outubro de 1872, tentou se criar a *Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte*. De acordo com um dos seus fundadores, o professor Frazão, com o fim da guerra do Paraguai os professores públicos entenderam que era o momento de solicitar melhorias quanto aos seus vencimentos. Porém, depois de várias tentativas sem sucesso junto à inspetoria de instrução, resolveram criar uma sociedade “para facilitar o conagraçamento da classe”. Entretanto, encontrei indícios de que não foi uma tarefa fácil a fundação dessa Sociedade. Ainda segundo o professor Frazão, “quando os estatutos estavam quase concluídos, mão invisível espalhou cizania entre os obreiros” (A VERDADEIRA INSTRUÇÃO PUBLICA, 1872) e a iniciativa da criação foi adiada.

De quem seria essa “mão invisível” que impediu a fundação da Sociedade naquele momento? O editorial do jornal *A Verdadeira Instrução Publica* do dia 14 de

julho de 1872, fornece uma pista, falando sobre o adiamento da criação da Sociedade: “Nossos inimigos ganham terreno. Da idéia que tínhamos tido de criar uma revista do instituto, que fosse nosso órgão na imprensa, tiraram eles a criação de uma folha em que se tem querido provar nossa inaptidão” (1872, p. 1).

A folha em questão era o jornal *A Instrução Publica*, dirigida por Alambary Luz. A disputa entre os dois jornais, como já assinalado, demonstra a existência de uma tensão no meio educacional da Corte. Os dois periódicos assumiram o papel de porta-vozes de dois grupos bastante distintos que entram em choque.

O primeiro grupo era formado por pessoas que ocupavam cargos de destaque na administração educacional oficial, tanto na Província do Rio de Janeiro como na Corte, e apresentavam um discurso modernizador sobre métodos, materiais pedagógicos e formação do professor.

O segundo grupo era formado por professores públicos primários que procuravam agir coletivamente, tendo à frente o professor Frazão. A *Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte* foi fundada<sup>180</sup> com a participação de trinta e cinco professores e professoras, número significativo para a época, já que em 1872, época das reivindicações que levaram à criação dessa Sociedade, havia na Corte oitenta e sete professores primários, entre adjuntos e efetivos (MOACYR, 1938).

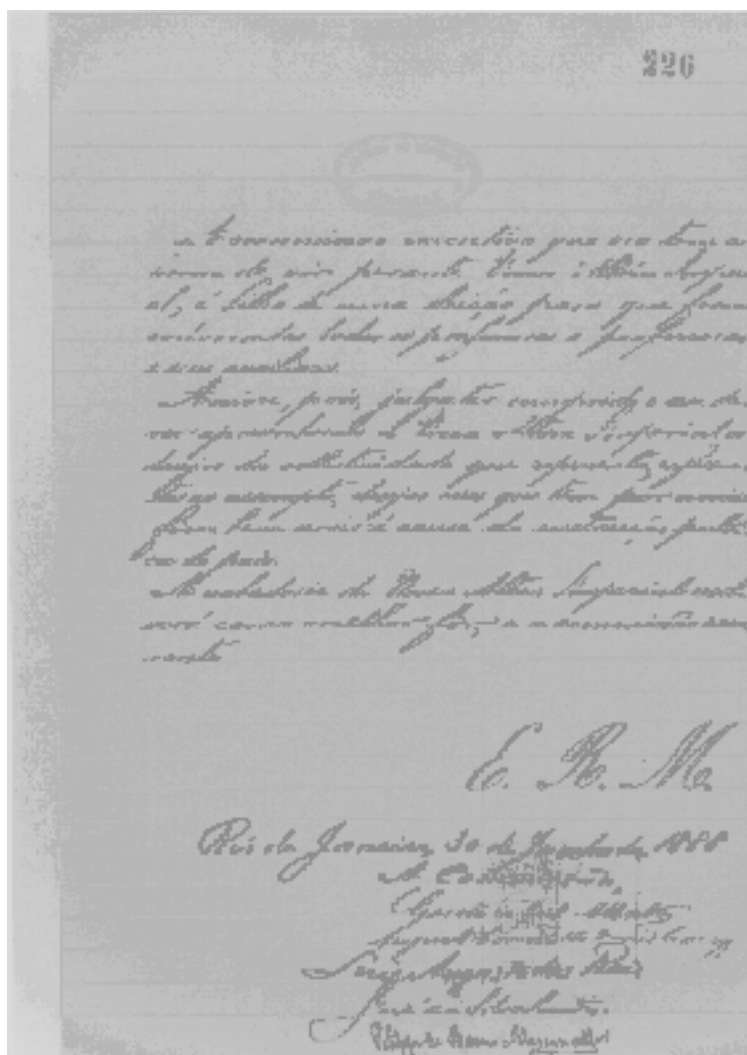
Outra tentativa de organização de professores foi a *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte*, fundada em 25 de abril de 1888. Era formada por cinco professores públicos primários eleitos em reunião realizada no dia 14 de abril do mesmo ano, em uma das salas do Lycêo de Artes e Offícios, para a qual todos os membros do professorado haviam sido convidados.

A Comissão redigiu diversos abaixo-assinados que permitem, pelo estudo das reivindicações, perceber as principais demandas dos professores públicos primários, entre elas estava a questão salarial, uma das mais presentes. Ao pedirem aumento dos salários, argumentavam que o salário “era insuficiente”, ou que um maior salário “poderia tornar digno o sacerdócio”.

---

<sup>180</sup> Segundo indica o jornal *A verdadeira Instrução publica*, a data de fundação seria entre os anos de 1874 e 1875.

**FIGURA XXVII – Abaixo-assinado da Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte – 1888**



Fonte: AGCRJ – Códice: 11 - 4 - 5, p. 236.

Essa comissão era composta por professores públicos primários. Dentre eles estava Gustavo José Alberto, que ingressou no magistério público em 1863 na freguesia do Engenho Velho, sendo removido para a 1ª cadeira da freguesia do Espírito Santo entre 1865 e 1869; na época da criação da comissão, o professor Gustavo José Alberto completava 25 anos de exercício do magistério. Outro integrante da comissão era o Professor Augusto Candido Xavier Cony, que participou de diversas iniciativas de organização da classe docente. Segundo Blake (1889), Cony foi autor de livros adotados pelo Governo Imperial para uso nas escolas, como: *Arithmetica* (1880) e *Nova grammatica portugueza* (1874). Ingressou no magistério público em 1872, ocupando a 1ª cadeira da freguesia de Jacarepaguá, sendo removido no ano seguinte para a 1ª

cadeira da freguesia de Santana, onde estava na época da comissão. A comissão era ainda composta pelos professores Philippe de Barros Vasconcellos, José da Silva Santos e Luiz Augusto dos Reis. O professor Philippe de Barros Vasconcellos teve uma trajetória próxima à do professor Cony, no que se refere ao local de atuação e ano de entrada no magistério. Philippe de Barros Vasconcellos também ingressou no magistério público em 1872 na freguesia de Jacarepaguá, ocupando a 3ª cadeira, mudou de freguesia quatro vezes, sendo que na época da formação da comissão estava na freguesia do Engenho Velho. José da Silva Santos era professor público primário na época da criação da comissão, estava trabalhando na 2ª cadeira da freguesia de Sacramento, tendo ocupado anteriormente a 2ª cadeira da freguesia de Campo Grande até 1880. Não consegui localizar o ano e o local de entrada do professor José no magistério público. O último professor dessa comissão é Luiz Augusto dos Reis, que iniciou carreira no magistério público em 1875 na freguesia da Gávea, sendo removido em 1880 para S. Christovam e em 1886 para Santana. Na época da criação da comissão, Reis e Cony atuavam na freguesia de Santana, na 2ª e 1ª cadeiras respectivamente. O professor Reis participou de outras iniciativas de organização docente, teve atuação destacada nas Conferências Pedagógicas da Corte, escreveu em jornais e revistas pedagógicas e dirigiu a revista *Ensino Primário*. Foi ainda membro correspondente da *União Ibero Americana de Madri* e da Associação dos Professores de Lisboa.

Alguns dos professores membros da *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte*, em determinado momento da carreira, atuaram em escolas próximas, numa mesma freguesia, como no caso do professor Cony com o professor Reis, e, em outra época, com o professor Philippe. Outra possibilidade de encontro entre esses professores pode ter ocorrido nas Conferências Pedagógicas da Corte. Vale destacar também a circulação de professores nas freguesias da Corte, a circulação de posições ou, melhor dizendo, de afinidades.

Além do caso já citado entre os professores Frazão e Cony, o professor Cony, no final da década de 1870, motivado pelas Conferências Pedagógicas da Corte, também se envolveu em embates com o professor Reis, que no final da década seguinte iria compor a *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte*.

A Comissão também produziu oito cartas coletivas, todas no ano de 1888. Essas cartas ou pareceres, como eles as designam, procuram sensibilizar a princesa Isabel para os problemas da “classe”, formulando propostas a serem adotadas pelas

autoridades com vistas a solucionar os problemas que afligiam o professorado primário da Corte. Entre os pedidos, a questão salarial é apresentada como primeiro problema, confirmando a sua recorrência. A gravidade da questão salarial é traduzida em detalhes, abordando-se o seu pequeno valor, que ficava ainda mais reduzido com os descontos dos salários para pagamento do aluguel das escolas e a dedução de 2% de impostos que incidia sobre os vencimentos. Em outra carta, é requerida a concessão de vitaliciedade e gratificações adicionais, mudando-se os critérios em vigor (regulamentos de 1854 e 1877), de modo a tornar digno o “sacerdócio”.

A terceira carta explica o caráter da Comissão e o processo de sua formação, ocasião em que solicitam que um grupo de adjuntos fosse nomeado como efetivo e, em seguida, pedem a abertura de concursos para adjuntos interinos.<sup>181</sup> Além das reivindicações, a Comissão faz propostas para o preenchimento de vagas de professores para a Escola Normal (cf. regulamento de 16/03/1881 e decreto 6784 de 06/03/1880), indicando critérios a serem adotados, como o tempo de formação e o histórico escolar. Em outro parecer, a Comissão se volta contra a rigidez do regulamento que impedia a transferência e a permuta de professores de uma cadeira ou escola para outra, discutindo a regra em vigor e solicitando a sua revogação. A Comissão também enviou à princesa Isabel o pedido para que cadeiras masculinas pudessem ser preenchidas por professoras, definindo tal medida como “uma das mais momentosas necessidades do ensino público” (cf. Regimento Interno de 06 de novembro de 1883).

No último abaixo-assinado dessa Comissão, datado de 30/06/1888, os professores comunicam à “Alteza Imperial” que a classe dos professores, reunida em 25/04/1888 em uma das salas do Lyceo de Artes e Offícios, aprovava que se fizesse uma representação junto ao Governo Imperial solicitando que os membros do magistério primário que fizessem parte do Conselho Diretor de Instrução Pública fossem eleitos pela “classe”, de modo a poderem ser considerados “seus verdadeiros representantes” e também “elucidar a administração sobre quaisquer dúvidas relativas ao ensino elementar”. Para tanto, fazem referência a outras experiências de eleições realizadas pela “classe”, designando representantes “para conferências pedagógicas e para o congresso de instrução que se pretende realizar”. A instituição da Comissão é apresentada como exemplo desse tipo de prática que já vigorava junto à “classe”: “A comissão executiva que tem a honra de vir perante a Vossa Alteza Imperial é filha de

---

<sup>181</sup> Este “parecer” é assinado por quatro dos cinco membros da Comissão, sendo todos os demais assinados pelos cinco professores.



uma eleição para a qual foram convocados todos os professores e professoras e seus auxiliares” (AGCRJ – Códice: 11 - 4 -5, p. 235).

Ao final dos abaixo-assinados, a Comissão demonstra ter conhecimento e querer aplicar, de modo irrestrito, o “código do bom-tom” no ato da escrita, como se pode perceber na síntese que consta na oitava carta:

Em resumo, Imperial Senhora, a comissão executiva permanente do professorado publico primario da côrte, vem pedir a Vossa Alteza Imperial a graça de mandar que sejam elevados os vencimentos dos professores publicos primarios da Côrte, dando-se-lhes meios decentes e honesta subsistencia. Outrossim, que os professores suburbanos sejam equiparados em vencimentos aos professores urbanos, e que, quer para uns, quer para outros, cesse o vexatorio desconto para aluguel de casa, quando residirem nos predios em que funcionam as escolas, é uma medida extremamente util e moralisadora, como a Comissão estará prompta a provar com documentos e factos. Ao alto patriotismo e elevada sabedoria de V.A.I. deixa a commissão a fixação do quantum sufficiente para que seja devidamente remunerado o professor primario de um Paiz livre, cheio de aspirações, cujo maior engrandecimento e prosperidade datam do dia em que V.A.I., magnanima princeza, sancionando a lei que libertou os escravos, completou a sua independencia. A comissão, depositando a sorte do professorado primario nas augustas mãos de V.A.I.<sup>182</sup>

*A Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte* era formada exclusivamente por professores públicos primários da Corte, como indica seu nome, já demarcando seu universo de participantes e seu perfil, reforçando uma identidade, busca a legitimidade diante do Estado, no argumento que ela, a comissão, era filha de uma eleição para a qual todos os professores públicos e primários da Corte, assim como os adjuntos, haviam sido convidados.

Na constituição da profissão docente, em meio aos embates entre os professores, e entre eles e o Estado Imperial, foram sendo construídas imagens do magistério. A produção dessas imagens é fruto de uma sociedade cada vez mais complexa, caracterizável, entre outros aspectos, por uma grande produção de discursos normativos, que erigiram zonas de permissão, proibição e penalidade. As normas passam a ser utilizadas como instrumento de controle em uma sociedade disciplinar. Nesse cenário, as associações docentes têm papel fundamental na construção da profissão. O conflito em torno de posições e de projetos está presente nos casos estudados, em um ambiente marcado por profundas mudanças, demonstrando um

---

<sup>182</sup> AGCRJ – Códice 10 - 3 - 15.

reconhecimento como classe profissional, porém fracionada e dividida, entre continuidades, descontinuidades, resistências, tensões e conciliações.

As associações, assim como as demais formas de organização dos professores, podem ser consideradas como expressões de uma difícil tarefa: a de organizar uma classe, no meio de disputas, embates e diferentes perspectivas sobre a escola e a formação dos professores. Elas podem ser encaradas também como um momento alto da afirmação da classe dos professores, as disputas sendo parte integrante e indissociável do extenso e intenso processo de constituição dos professores como atores corporativos. Através delas, percebem-se as demandas dos professores e identificam-se suas trajetórias e seus embates com o Estado Imperial, e mesmo no âmbito da própria classe dos professores públicos.

Thompson (1987), ao estudar a formação da classe operária inglesa, traz muitas contribuições para a constituição da consciência de classe, entendendo classe como um processo, como uma formação não apenas econômica, mas histórica e cultural. No prefácio do livro em que desenvolve esses estudos, ele explica a escolha do título em inglês que seria segundo o autor “um tanto desajeitado, mas adequado ao seu propósito”. Na minha opinião, constitui uma bela forma de entender o desenvolvimento e a formação da classe operária, é o conceito de “fazer-se”. “Fazer-se” porque trata-se de um estudo sobre um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. Essa ideia de fazer-se, esse movimento de se construir, de se autofazer foi também o que eu pude perceber na análise dos movimentos docentes na Corte Imperial. Utilizando os termos de Thompson, as associações de professores não surgiram do nada, nem eram produto ou epifenômeno somente das contradições sociais e econômicas, uma vez que os professores estavam presentes no seu próprio fazer-se, que se deu dentro de um complexo campo de forças.

A emergência do associativismo docente, constituindo-se a partir das lutas empreendidas pelos professores, no início de forma isolada e depois de forma conjunta, ajuda a perceber a entrada em cena de novas forças, ajuda a entender que a emergência do associativismo docente não se deu a partir de algo que estivesse pronto ou preparado antecipadamente, esperando o momento certo para emergir. O associativismo docente, fruto dos movimentos e das condições que propiciaram sua emergência, indica que os professores e as professoras estiveram presentes no seu “fazer-se” como classe profissional. Estavam no olho do furacão, submetidos a determinadas relações de poder e também definindo-as. É dentro desse campo de força e nesses feixes de relações

heterogêneas que se constituem e se assumem determinadas configurações. As associações emergiram nesse quadro complexo.

O perfil da associação constitui traços que nos ajudam a perceber o tipo de organização que estamos estudando, estruturada por um ramo profissional (no caso, os professores). Fica evidenciado o tratamento da educação como coisa pública, aparecem temas profissionais e econômicos, assim como questões políticas mais amplas. As reformas política e eleitoral, o abolicionismo e o republicanismo, comparecem nos escritos dos professores de forma lateral, sem constituir o centro de uma análise ou debate, mas sua presença indica que os professores não estavam alheios aos intensos debates que estavam ocorrendo na sociedade.

Em dois momentos os professores fazem referência à abolição da escravidão. Como se pôde perceber, os professores não possuíam um caráter homogêneo e, espalhados pelas freguesias da Corte, tinham suas preferências políticas, algumas vezes, pautadas por questões locais, influenciadas pelos políticos da região. Outras vezes, a posição política era pautada pelo grupo ou partido que ocupava o Gabinete do Ministério dos Negócios do Império. Porém, como essas posições não são fixas, é comum os professores circularem por diferentes posições, configurando as disputas de cada momento. Tanto no Manifesto de 1871, organizado pelos professores que depois criaram o jornal *A Verdadeira Instrução Pública e o Instituto dos Professores Primários* (que não chegou a se consolidar), quanto nos pareceres elaborados pela *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte*, em 1888, há menções à causa do abolicionismo.

O primeiro momento ocorre quando, referindo-se ao fato de que os “direitos de uma parte da humanidade oprimida vão ser reconhecidos”,<sup>183</sup> eles afirmam: “Concidadãos, em uma época de patriotismo e de reformas, quando parece despontar nos horizontes da pátria uma nova era de prosperidade; e sobretudo de justiça, quando os direitos de uma parte da humanidade oprimida vão ser reconhecido” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871 p. 1).

O segundo momento ocorre, em 1888, quando finalmente se cumpriu a abolição, em uma das cartas da comissão dirigidas à princesa Isabel, os professores lhe prestam homenagens, louvando-a pela assinatura da abolição:

Ao alto patriotismo e elevada sabedoria de V.A.I. deixa a comissão a fixação do quantum suficiente para que seja devidamente

---

<sup>183</sup> BN – Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte (1871, p. 1).

remunerado o professor primario de um Paiz livre, cheio de aspirações, cujo maior engrandecimento e prosperidade datam do dia em que V.A.I., magnanima princeza - sancionando a lei que libertou os escravos, completou a sua *independencia*.

A comissão, depositando a sorte do professorado primario nas augustas mãos de V.A.I. (1888, p. 1).

Essa aproximação não é desprovida de sentido, pois se um dos problemas a ser superado para que o Império entrasse no *hall* dos países civilizados era a abolição da escravatura e a instrução de seu povo, um desafio adicional se colocava: educar os libertos. Não foi por acaso o lema do Clube dos Libertos Contra a Escravidão: “Liberdade e Instrução”; e, como símbolo disso, o título de sócio oferecido ao Imperador Pedro II traz a figura de um anjo portando em uma das mãos uma corrente partida, e na outra um livro aberto, estando cercado por negros em posição de reverência. A *Comissão Executiva do Professorado Público Primário da Corte* publicou ainda, também em 1888, um pequeno livro intitulado *Festas das crianças: Comemoração da lei de 13 de maio que aboliu a escravidão no Brasil*, com discursos de exaltação à princesa Isabel.<sup>184</sup>

A *Comissão Executiva do Professorado Público Primário da Corte*, apesar de criada em 1888, pode ser entendida assim como as demais associações de professores públicos primários, isto é, como fruto da geração de professores que ingressou no magistério público primário nas décadas de 60 e 70 do século XIX, alguns deles já atuando antes do ingresso no magistério público em escolas particulares. Diferente do caso das associações compostas por professores de escolas particulares. Esse grupo de professores, atuando na efervescência do Império, do fim da guerra do Paraguai, dos debates abolicionistas, da Lei do Ventre Livre, do crescimento do movimento republicano e das reformas urbanas, eleitorais e da instrução pública, não fica à margem dessa sociedade que estava em constante movimento. Debatem as condições materiais da profissão, como os salários, sem se esquecer da qualidade de ensino, debatem a educação como coisa pública, pensando o funcionamento das escolas, os métodos e livros utilizados, a formação dos professores e em arena pública levam os debates, organizando-se para isso em jornais, revistas, escrevendo manifestos e abaixo-assinados. Essa participação organizada de professores foi fundamental para a sociedade perceber o papel social e político do professor. A luta dos professores primários da Corte em defesa da instrução e da profissão docente deve ser entendida com um momento importante de afirmação de sua prática profissional.

---

<sup>184</sup>Cf. :DAIBERT JUNIOR, Robert. 2004.

## Conclusão

Poderia começar essa conclusão recorrendo a Guimarães Rosa “Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.” Termino a tese com maiores perguntas, mas como afirma Certeau, “a pesquisa é interminável, mas o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar”. Ainda para Guimarães Rosa “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. A história do associativismo docente ainda está no meio da travessia, e nessa travessia, procurei compreender o associativismo docente nas escolas públicas primárias da Corte Imperial, entendendo a organização de professores como momento importante para se pensar a profissionalização do magistério. Nesta direção, busquei trabalhar com os professores em circulação nos espaços que levaram a emergência do associativismo docente, nos embates que auxiliaram a demarcar o campo profissional.

Na primeira parte da tese procurei centrar o foco nos professores e no exercício da profissão docente, tentando pensar a profissionalização do ofício e o exercício desse ofício “ímparo e fatigador”. No capítulo 1 busquei apresentar o ofício dos professores na Corte, dando ênfase à legislação sobre a instrução pública, onde esta emerge como expressão e fruto das relações, projetos políticos e lutas sociais. Ofício que perpassa diversas questões interligadas como o recrutamento, a profissionalização, a estatização do magistério e a criação de instituições administrativas. Neste contexto o Estado buscou consolidar o controle da instituição escolar através da autoridade sobre o corpo docente, buscando entre outras coisas um controle cada vez maior da reprodução da docência. Entendo, portanto, que o processo de profissionalização é sempre o resultado de lutas, de confrontos e de compromissos, os quais originam e definem as características básicas da profissão.

No capítulo 2, procurei utilizar as conclusões relativas ao capítulo anterior, visando demonstrar as condições em que era exercido o magistério, as condições materiais, os problemas comuns que iam muito além da questão salarial, mas que compunham com essa o conjunto de reivindicações dos professores públicos primários. Busquei, com isso, demonstrar o “valor” dos salários dos professores em relação a outros funcionários públicos e em relação ao preço de alguns serviços na Corte.

Após mapear a situação dos professores na primeira parte da tese a partir dos capítulos 1 e 2, procurei na segunda parte centrar o olhar para os espaços que propiciaram aos professores momentos de encontros e debates que levaram à mobilização e organização dos professores. No capítulo 3, busquei trabalhar a escrita como forma de organização, entendendo a imprensa como espaço e forma de organização docente, uma vez que os jornais promoviam debates e aproximavam professores em torno de ideias.

Da mesma forma busquei no capítulo 4, trabalhar outro local importante de encontro para os professores, as Conferências Pedagógicas da Corte, primeiro entendendo as conferências como um modelo que circulou em diversos países para em seguida trabalhar com os debates nas conferências na corte imperial.

No capítulo 5, procurei localizar as experiências associativas docentes na Corte Imperial, tentando identificar a natureza das diferentes formas de associação. Neste momento, tive que lidar com o problema das indefinições sobre seu caráter, seja pela definição formal dada junto ao poder do Estado, seja tentando perceber as formas de atuação, outra dificuldade para caracterizar as associações é devido ao caráter fragmentário das informações. As semelhanças e diferenças entre tipos de associações não são óbvios, e muitas vezes são definidos pelo olhar e pela filiação metodológica do pesquisador. No capítulo 5 é possível perceber pelas fontes que mesmo os pesquisadores contemporâneos tinham dificuldades em definir as associações. Apresento ainda diferentes organizações de professores, e seguindo os indícios de cada associação pude perceber sua composição, identificando algumas compostas por professores do ensino secundário e do superior, outra formada por professores primários particulares, algumas de professores públicos primários. Esse conjunto de organizações docentes de diferentes composições e objetivos é suficiente apenas para evidenciar a prática de organização dos professores do período, e ao olhar mais de perto algumas dessas associações é possível perceber muitas vezes a tensão vivida nas associações.

Desta forma, os professores em movimento nas escolas da corte, buscaram diante dos problemas vividos no exercício do magistério, se posicionar, escrever e se organizar. A luta dos professores primários da Corte em defesa da instrução e da profissão docente deve ser entendida como um momento importante de sua prática

profissional. Os professores demonstraram que essas manifestações não são algo estranho a profissão, mas sim parte de sua prática profissional, algo que faz parte da profissão, os professores desempenham um conjunto de funções que não se limitam ao espaço da sala de aula.

Para Paulo Freire, a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Essa participação organizada dos professores contribuiu para a construção de uma identidade profissional, identidade em permanente disputa, construída e reconstruída com base nas relações com o Estado e com a sociedade e dos movimentos reivindicatórios dos professores, no sentido e valor que os professores conferem ao trabalho. Para Nóvoa

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (1997, p.34)

Os professores em movimento na corte imperial permitem desconstruir a imagem um passado homogêneo e pacificado da profissão docente, auxiliando a desnaturalizar determinadas visões sobre o papel e as atribuições do magistério que apresentam uma época de ouro para a profissão, onde professores se limitavam ao trabalho dentro de suas salas, tendo sua competência valorizada e sendo bem remunerada, contando com boas condições de trabalho. Essa forma de contar a história foi legitimada através de discursos idealizados do passado, partindo de uma perspectiva do poder. Diferente disso, o estudo dos professores em movimento demonstrou uma pluralidade de ações, debates e formas de organização e intervenção em defesa dos interesses econômicos dos profissionais e em busca de uma melhor instrução pública.

Tentei, ao escrever este trabalho, ficar atento as menores e mais simples formas de reunião e organização, aos diferentes modos de participação dos professores nos debates sobre a profissão, e as pequenas iniciativas. Ainda que algumas das questões propostas não tenham sido plenamente respondidas é importante ressaltar que a participação organizada de professores foi fundamental para promover a valorização do papel social e político do professor. Acredito, portanto, que o associativismo docente é fruto da experiência profissional, no interior da própria corporação e das relações externas ao ofício. Os professores em movimento, tanto no século XIX como nos dias

de hoje, denunciam problemas e reivindicam e propõe soluções, lutando para definir os limites da profissão.



## BIBLIOGRAFIA

ADÃO, Áurea; REMÉDIOS, Maria José. Os “Congressos Pedagógicos” na 1.<sup>a</sup> República: espelhos da(s) identidade(s) dos professores primários. In: *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n.º 4, 2004.

ALENCASTRO L. F. (Org.) *História da vida privada no Brasil-Império: a Corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil, 1500-1889*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, 1989.

ALMEIDA, Manuel Antonio de. *Memórias de Um Sargento de Milícias*. Rio de Janeiro: O Globo, 1998.

ALONSO, Angela. *Idéias em movimento: A geração de 1870 e a crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

ANDRADE, Tereza V. *A União dos professores do Rio de Janeiro: um capítulo da história da organização docente (1948-1979)*. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

ARRUDA, Claudia Santos. *Manifesto de professoras municipais: O caso do jardim de infância Campo Salles (Rio de Janeiro, 1909-1911)*. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.

BASILE, Marcello. Luzes a quem está nas trevas: a linguagem política radical nos primórdios do Império. In: *Topoi*, n3 - Julho-Dezembro. Vol. 02, 2001.

BASTOS, Maria H; FARIA FILHO, Luciano (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: UPF, 1999.

BARROS, José D`Assunção Barros. *O Campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATALHA, Claudio H. M.; SILVA, Fernando T.; FORTES, Alexandre. *Culturas de Classe*. Campinas: Unicamp, 2004.

\_\_\_\_\_. Vida associativa: por uma nova abordagem da história institucional nos estudos do movimento operário”, Anos 90, Porto Alegre, n. 8, dezembro de 1997.

BLOCH, Marc. *Apologia à história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONFIM, Manoel. *O Brasil Nação: realidade da soberania nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

BORGES, Angélica. Conhecer e controlar: uma reflexão acerca das Conferências Pedagógicas na Corte Imperial. In: Congresso Luso-Brasileiro em História da Educação, 5., 2004, Évora. *Livro de Resumo do V Congresso Luso-Brasileiro em História da Educação*. Évora: Artipol, 2004.

\_\_\_\_\_. *Governo dos professores primários na Corte Imperial: um estudo acerca dos dispositivos de inspeção docente*. 2005. Monografia de conclusão de curso de graduação - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ordem no ensino: A inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação, 2008. Dissertação de mestrado.

BORGES, A.; TEIXEIRA, Josele . Homogeneizando Mestres: Positividades e Efeitos das Conferências Pedagógicas da Corte Imperial (1872-1889). In: *III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004, Curitiba. III Congresso Brasileiro de História da Educação - A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

Cadernos AEL: sociedades operárias e mutualismo. Campinas: UNICAMP/IFCH, v. 6, n. 10/11, 1999.

CARUSO, Marcelo. *Autonomia, educação e identidade na América Latina*. Conferência de Abertura do IX CIHELA. Rio de Janeiro: UERJ. 2009.

CATANI, Denice. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Jose Murilo de. *Os Bestializados : o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. *A construção da ordem: a elite política imperial ; Teatro de sombras : a política imperial*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. *A escrita da história 2*. Ed. Tradução.: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, Abril 1991.

DAIBERT JUNIOR, Robert. *Isabel, a “redentora” dos escravos*. Bauru SP: Edusc - Fapesp, 2004.

DIAS, Amália. Profissão docente e organização das relações trabalhistas no Brasil 1930-1945. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Acerca do Valor de ser professor(a): remuneração do trabalho docente em Minas Gerais (1859-1900). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas. No. 14. P.145-176. Maio/agosto, 2007.

\_\_\_\_\_. Qualificação do Trabalho Docente em Minas Gerais na Segunda metade de Oitocentos. In: YAZBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da (Orgs.). *Cultura e História da Educação: Intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M.; FARIA FILHO, Luciano (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p.137-160.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2000.

\_\_\_\_\_; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FEITOSA, Adriana Madja dos Santos; VIEIRA, Sofia Lerche. A escola primária na província do Ceará e formação docente. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.

FERNANDES, Rogério. Um projeto de jornalismo pedagógico Luso-Brasileiro no século XIX: *História da Educação*: Pelotas. V. 4, n° 7 - Abril, 2000. p. 21-40.

\_\_\_\_\_. *O despertar do associativismo docente em Portugal (1813-1820)*. Lisboa: Instituto Irene Lisboa, 1989.

\_\_\_\_\_. *Os caminhos do ABC*. Sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras. Porto: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. *Ofício de professor: o fim e começo dos paradigmas*. In: SOUSA, Cyntia; CATANI, Denice (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

\_\_\_\_\_. *História da educação e o saber histórico*. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; MENEZES, Maria Cristina. *Rogério Fernandes*. Questionar a sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação. Porto: Afrontamento/FPCEUP, 2004.

FERNÁNDEZ, Alejandro Avila; BARROSO, Juan Holgado. *Las conferencias pedagógicas: un instrumento para la formación permanente del magisterio español (siglos XIX y XX)*. In: *Rhela*. V. 6. 2004

FONSECA, Vitor. *No Gozo dos direitos civis: Associativismo no Rio de Janeiro (1903-1916)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; Niterói: Muiquitã, 2008.

FONSECA, Thais Nivia de. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa*. Belo Horizonte: FAPEMIG, Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_; NEVES, Luiz Felipe Baeta. *A arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 1987.

\_\_\_\_\_. *Genealogia del racismo*. La Plata: Altamira, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ditos & escritos I Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 7. ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense. 2001.

\_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos IV*. Estratégia, poder-saber. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. 9. ed. Trad. Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIDSON, E. *O renascimento do profissionalismo*. São Paulo: EDUSP, 1998.

GARCIA, Inára. *Certames de Atletas Vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)*. 2005. Dissertação (mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Recrutamento e profissionalização: ampliando o conceito de formação de professores. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira*. Natal: UFRN/SBHE, 2002.

\_\_\_\_\_; GONDRA, José. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos” a racionalidade médico - higiênica e a construção social da infância. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: n. 26 maio/jun/jul/ago.2004.

GOMES, Ana Gomes. O sindicalismo docente nas décadas de 80 e 90: novas e renovadas formas de participação política. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira*. Natal: UFRN/SBHE, 2002.

GONDRA, José. *Artes de civilizar*. Medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

\_\_\_\_\_. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. In: *Educação e Pesquisa*: FEUSP, v. 1, p. 99-118, 2000.

\_\_\_\_\_. Arquivamento da Vida Escolar - Um estudo sobre O Atheneu.. In: Diana Gonçalves Vidal; Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. (Org.). *A Memória e a Sombra - A Escola Brasileira entre o Império e a República*. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica, 1999, v. 1.

\_\_\_\_\_, (Org.). *Dos arquivos à escrita da história*. A educação entre o Império e a República. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.

\_\_\_\_\_, *A instrução inspecionada*. Formulação, implantação e funcionamento da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (1854-1863). Projeto de Pesquisa, 2003. Mimiografado.

\_\_\_\_\_. & MIGNOT, Ana C. Venancio (Org.). *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. O dia do professor – A ordem, a lei e as regras. In: *Caminhando em Educação – Coletânea VI*. Rio de Janeiro: UERJ/Faculdade de Educação, 1997.

\_\_\_\_\_; SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODE, W.J. Community within a community: the professions. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 72, n. 4, p. 194-200, 1957.

GOUVÊA, Maria Cristina. Mestre: profissão professor (a) – processo de profissionalização docente na província Mineira no período imperial. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas. n°2, p.39-57, jul/dez. 2001.

\_\_\_\_\_. *Os fios de Penélope: a mulher e a educação feminina no século XIX*. In: 26ª Reunião anual da ANPED. Poços de Caldas: ANPED, 2003, CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Discursos , saberes e poder: estudo das escritas de professores e especialistas nas revistas de educação portuguesas(1880-1900). In: ANPED, 2006, Caxambu. 29 Reunião Anual: educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade. Rio de Janeiro : ANPED, 2006 a. v. 1.

\_\_\_\_\_. A produção da escrituração escolar na educação elementar portuguesa (1880/1900): discursos e práticas em torno da caracterização do aluno. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na historia. São Paulo : Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. v. 1.

HOUSSAYE, J. L'autorité, ou comment s'en débarrasser? *Les cahiers du Cerfee*. Montpellier, 2007.

HUGHES, E. (Ed.). *The sociological eye: selected papers*. Chicago: Aldine, 1971.

JESUS, Ronaldo. Associativismo no Brasil do Século XIX: repertório crítico dos registros de sociedades no Conselho de Estado (1860-1889) In: *Locus: revista de história*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 144-170, 2007.

\_\_\_\_\_. *Visões da Monarquia: Escravos, operários, e abolicionismo na Corte*. Belho Horizonte: Argumentum, 2009.

JUNIOR, Amarílio. A ditadura militar e a proletarização dos professores. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba: PUC/SBHE, 2004.

JOHNSON, T. *Professions and power*. London: Macmilan, 1972.

KUSCHNIR, Beatriz. *Baile de máscaras: mulheres judias e prostituição: as polacas e suas associações de ajuda mútua*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LARSON, M.S. *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California , 1977.

LEMOS, Daniel C. A. No tempo da palmatória. In: *Nossa História*, Ano 2, número 15. São Paulo, Editora Vera Cruz. 2005.

\_\_\_\_\_. *O discurso da ordem: a constituição do campo docente na Corte Imperial*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. BORGES, A. Os legítimos representantes da classe: os jornais e a organização dos professores públicos primários no século XIX. In: *Associativismo e sindicalismo docente no Brasil: Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores*, 2009, Rio de Janeiro. Anais do Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro : Edições IUPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Manifestos e manifestantes na educação brasileira. In: ANPED, 2007, Caxambu. Anped - Trabalhos - GT02 - História da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. A bem da moralidade e da ordem: os castigos corporais em debate nas escolas da corte. In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. História e memória da educação Brasileira*. Natal : Núcleo de arte e culturada UFRN, 2002.

\_\_\_\_\_. GONDRA, J. G. Poderes da assinatura: Abaixo-Assinados como fonte para a história da educação brasileira do século XIX. In: Heloisa Helena Pimenta Rocha. (Org.). *Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira*. 1 ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

LINHARES, Hermínio de. *Contribuição à história das lutas operárias no Brasil*. Rio de Janeiro: Alfa Omega.1977.

LOPES, Eliane M. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Da sagrada missão pedagógica*. 1991.

LOPES, Sonia de Castro; MARTINEZ, Silvia Alicia. A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX: Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campos. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.º.15, set./dez. 2007.

LOURENÇO DA SILVA JR, Adhemar. *As sociedades de socorros mútuos: estratégias privadas e públicas (estudo centrado no Rio Grande do Sul-Brasil, 1854-1940)*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2004. Tese de doutorado em História.

LUCA, Tânia R. de. *O sonho do futuro assegurado: o mutualismo em São Paulo*. São Paulo: Contexto, 1990.

LUGLUI, Rosario S. Genta. As representações dos professores primários: estratégia política e habitus professoral. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.º.9, n.º.9, Jan/Jun, 2005.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; NEVES, Carla Villanova. Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do 'ser professora' (1930-1950). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.º.15, set./dez. 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARROU, H. I. *Do conhecimento histórico*. 3. ed. Porto: Editora Pedagógica Universitária. 1974.

MARTINEZ, Alessandra F. *Educar e instruir: A instrução pública na Corte Imperial (1870 – 1889)*. 1998. Dissertação (mestrado em educação) Faculdade de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1998.

MARTINS, Mônica de Souza N. *Entre a cruz e o capital: as corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da família real, (1808-1824)*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MATTOS, Ilmar R. de. *O tempo saquarema. A formação do Estado Imperial*. 3 ed. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MATTOS, Marcelo. *Escravidados e livres: Experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bomtexto, 2008.

MATTOS, Marcelo Badaró. *O sindicalismo brasileiro após 1930*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo; CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n<sup>o</sup>.15, set./dez. 2007.

MESTRINER, M. *O Estado entre a filantropia e assistência social*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias (1835-1889)*. Cia. Editora Nacional, 1938. v.2.

MOREL, Marco. *As transformações do espaço público: Imprensa, Atores Políticos e Sociabilidades na Cidade Imperial. (1820-1840)*. São Paulo: Hucitec, 2003.

NASCIMENTO, Cecília. Do mestre à professora: estratégia de apropriação dos saberes e das práticas docentes em seus processos de profissionalização (1876-1906). In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira*. Natal: UFRN/SBHE, 2002.

NÓVOA, Antonio. Inovação e história da educação. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, 6, 1992.

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Ed. Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores. 2005.



\_\_\_\_\_. *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII–XX siècle)*, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2v. 1987.

\_\_\_\_\_. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições Asa, 2005

\_\_\_\_\_. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. O ensino público. Brasília: Senado Federal, 2003. *Publicado originalmente em 1873*.

PALHARES SÁ, Nicanor Palhares Sá. Profissão docente: do servidor público ao proletário. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação no Brasil: história e historiografia*. Rio de Janeiro: SBHE, 2000.

PASSOS, Mauro. O trabalho docente como organização profissional em Minas Gerais: identidade e socialização (1889-1980). In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.

PARSONS, Talcott. *Sociologia essays in sociological theory*. New York: The Free Press, 1954.

PEREIRA, Mirianm Halpern. Artesãos, operários e liberalismo: dos privilégios corporativos para o direito ao trabalho (1820-1840). In: *Ler Historia*, Lisboa: ISCTE-IUL, 1998.

PINTASSILGO, J. A. de Souza. Os primórdios do associativismo docente do ensino liceal português (1904-1908). As representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades. *Cadernos de História da Educação*, n. 2. - jan. /dez. 2003.

PIRENNE, Henri. "European". In: Selighan, E.; JOHNSON, A. *Encyclopedia of the social sciences*, v. 7. NY: Macmillan, 1949.

POPINIGIS, Fabiane. *Proletários de Casaca: trabalhadores do comércio carioca (1850-1911)*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RAGO, Margareth. *Foucault um pensamento desconcertante – o efeito Foucault na historiografia brasileira*. Tempo Social. USP: São Paulo, 1995.

RAMOS DO Ó, Jorge M. Nunes; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo. A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.º.15, set./dez. 2007.

- REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Clara Luz, 2005.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SANTOS, Noronha. *As freguesias do Rio antigo*. Rio de Janeiro: [s.n.]1900.
- SANTOS, Monica Luise; MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. A profissionalização de docentes alagoanos em fontes periódicas (1858-1890). In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.
- SCHUELER, Alessandra. *Formas e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889)*: Notas de pesquisa. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*, 2005.
- \_\_\_\_\_. Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manoel José Pereira Frazão na Corte Imperial (1870-1880). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.º.9, Jan/Jun. 2005.
- SIERRA BLAZ, Verônica. *Aprender a escribir cartas: los manuales epistolares em la espana contemporânea (1927 – 1945)*. Madrid: Ediciones Trea, 2003.
- SIMÃO, Regina Aparecida Simão. Associação de Professores Primários Mato-Grossense: o despertar de uma classe profissional. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba: PUC/SBHE, 2004.
- SOUZA, Maria Zélia. “Luzes civilizadoras” para os desprovidos da fortuna na Corte. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira*. Natal: UFRN/SBHE, 2002.
- SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras. 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- THOMPSON, Edward. P. *A formação da classe operária inglesa*. 3 v., 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- UEKANE, Marina Natsume. *Educar no método de Educar: um estudo acerca da formação de professores na Corte Imperial (1854 – 1888)*. Monografia (graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

UEKANE, Marina Natsume. "*Instrutores da Milícia cidadã*": A Escola Normal da Corte e a formação de professores primários (1854-1889). Rio de Janeiro: UERJ/Faculdade de Educação, 2008. Dissertação de mestrado.

VICENTINI, Paula Perin. *Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-63)*. Dissertação (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

\_\_\_\_\_; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS; FARIA FILHO (Org.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, Ediupf, 1999.

\_\_\_\_\_, Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In: GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001 p. 97-108.

\_\_\_\_\_, O mestre e a professora. In: LOPES, Eliane M. & FARIA FILHO, Luciano. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

\_\_\_\_\_, Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional – (1868-1876). Dissertação (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, São Paulo. 2002.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Experiências da prática associativa no Brasil (1860-1880). In: Revista Topoi. Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, jan.-jun. 2008.

VITORINO, A. J. R., Os sonhos dos tipógrafos na Corte Imperial brasileira. In: Claudio H. M. Batalha; Fernando T. da Silva; Alexandre Fortes. (Org.). *Culturas de classe: identidade e diversidade na formação do operariado*. 1ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004  
VITORINO, C. F.; ARTUR, J. R. *Sobre o movimento dos tipógrafos*, 2004.

XAVIER, Libânia Nacif; SALOMÃO, Bluma; ALIMANDRO, Veraci. Os impressos como elo de ligação entre o sindicato e as escolas. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Luiz Miguel; FERNANDES, Ana Lúcia. Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963). In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados. n.º.15, set./dez. 2007.

## **Fontes:**

### ***Biblioteca Nacional (BN):***

ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO. *Assembléia Constituinte*, Sessão de 3 de maio de 1823.

Assistência pública e privada no Rio de Janeiro: História e estatística. Rio de Janeiro: Typografia do “Anuário do Brasil”, 1922.

BLAKE, Sacramento. *Diccionario Biographico do Brasil*. RJ: Imprensa Nacional 1889.

BRASIL, *Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro. Typographia Nacional, 1882.

BRASIL, *Collecção das Decisões do Governo do Brazil*. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 1889.

BRASIL, *Relatório do Ministro dos Negócios do Império*. 1845 – 1880.

BRASIL, Ministério do Império. Ministro Paulino José Soares de Souza, *Relatório do Anno de 1868*, apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão da 14ª legislatura.

*Conferência Pedagógica dos Professores Públicos da Corte*. Rio de Janeiro. Typographia Nacional 1871 – 1884.

*Grande Diccionario Portuguez*, Organizado pelo Dr. Fr. Domingos Vieira e editado em Portugal na cidade do Porto, em 1873.

FRAZÃO, Manuel José Pereira. *Cartas do professor da Roça*. Rio de Janeiro: Typ. Paula Brito, 1864.

INSTRUÇÃO PUBLICA – Relatório ao Presidente de Pernambuco, 1879.

*Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*. Rio de Janeiro, Typographiade J. Villeneuve e Cia, 1871.

### ***Periódicos:***

*Jornal do Commercio*

*O Diário do Rio de Janeiro*

*O Ensino Primário*

*Jornal da associação de professores*

*A voz do professorado (1883)*

*Boletim do clero e do professorado (1863-1876)*

*O Ensino (1885-1887)*

*A federação Escolar (1890-1909)*

*Revista da Liga de Ensino*

***Setor de Obras Raras da BN:***

*A Instrução Pública*. Publicação Hebdomadária. Rio de Janeiro: Typografia. Cinco de março, 1872 – 1888. PRSOR 3795 (1 e 2) microfilmado (BN).

*A verdadeira Instrução Pública*. Rio de Janeiro, 1872. PRSOR 3707 (1) microfilmado (BN).

*A Escola, Revista pedagógica mensal*. Rio de Janeiro. Typographia Serafim L & F. 1877. PRSOR 4161 microfilmado (BN).

*A Gazeta da Instrução Publica*. Niterói. Typographia Amaral e Irmão. 1851. P 19 b, 04, 60 (BN).

*A Revolução social*. Rio de Janeiro. 1876. P 29, 02,18.

***Biblioteca Nacional de Portugal (BNP):***

Actas da Conferência Pedagógica de Aveiro – 1884 e 1885.

Actas da Conferência de Évora – 1887

Actas da Conferência do Porto – 1884

GUERREIRO, Custódio Dias. *Aspirações e protestos do professorado primário: memórias e pareceres apresentados nos Congressos Pedagógicos de Lisboa e Porto*. Lisboa: Typographia Nunes, 1898.

\_\_\_\_\_. *A Associação e a escola: Estudo crítico (1884-1890)*. Coimbra: Typografia França Amado. 1899.

***Periódicos – BNP***

*Revista Froebel*

*O Ensino*

*A Escola*

*O Ensino Primário*

*Revista de Educação e Ensino*

***Real Gabinete Português de Leitura:***

FRAZÃO, Manoel José Pereira. *O ensino público primário na Itália, Suíça, Suécia, Bélgica, Inglaterra e França*. Relatório apresentado á inspetoria geral de instrução primaria da Capital Federal. Rio de Janeiro: Typ. Da Gazeta de noticias, 1893.

REIS, Luiz Augusto dos. *O ensino publico primário em Portugal, Hespanha, França e Bélgica*. Relatório apresentado à Inspectoria Geral de Instrução Publica da Capital Federal. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892.

### ***Arquivo Nacional (AN):***

Fundo Conselho de Estado - Seção dos Negócios do Império

Fundo de Educação

Ofícios da Inspetoria Geral de Instrução Publica da Corte ao Ministério do Império, aos diretores e professores das escolas públicas e particulares, além de diversos assuntos sobre o ensino (1870-1892).

A. N.: 10-5. Série Interior. Ministério do Império. Câmara Municipal da Corte – Ofícios 1827-1830

### ***Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ)***

#### ***Códices***

10-3-15 – Ofícios diversos sobre escolas (1841 – 1857)

10-4-8 – Ofícios e comunicações (1841 – 1873)

10 - 4 - 38, 25/06/1856, p.19-20.

11 - 1 - 4 Ofícios diversos sobre escolas

11-1-16 – Adoção de livros - 1859

11-2-12 – Contas; Representações contra professores; Prédios; Aluguéis; Contratos e outros papéis; Inventários das Escolas; Livros e métodos de ensino; Diplomas; Procurações e justificações; Ofícios. 1865

11-2-19 – Conselho Superior de Instrução, materiais escolar; mapas de matrículas; contratos, queixas; cartas; contas – 1866

11 - 2 -20 – Ofícios diversos sobre escolas (1867)

11-2-21 – Ofícios diversos sobre escolas (1868 – 1882)

11 - 2 – 30 – Ofícios diversos sobre escolas (1870)

11-3-34 – Livros e material escolar (1871)

11-4-11 – Ofícios e mapas do ensino particular (1873)

11-4-12 – Atas do Conselho de Ensino (1873 – 1875)

11-4-13 – Queixas (1873-1877)

11-4- 15 – Ofícios diversos sobre escolas (1873)

11-4-16 – Escolas subvencionadas (1873 – 1886)

11-4-18 – Ofícios diversos sobre escolas (1874)

11-4-19 – Mapa de escolas (1874)

- 11-4-20 – Exames e provas (1874-1875)
- 11-4-21 – Livros didáticos (1874 – 1877)
- 11-4-22 – Inspetoria de Ensino (1874-1893)
- 11-4-23 – Estatística e frequência de ensino (1874-1897)
- 11-4-24 – Prêmios Escolares (1874 – 1901)
- 11-4-25 – Provas e mapas de alunos (1875)
- 11-4-26 – Mapas de escolas e ofícios de delegados de instrução
- 11-4-27 – Requerimentos (1875)
- 11-4-28 – Mapas de escola (1876)
- 11-4-29 – Exames públicos (1876-1877)
- 11-4-30 – Conselho de Ensino (1876 -1877)
- 12-1-4 – Cartas (1876)
- 15 - 3 - 8 – Ofícios diversos sobre escolas (1876)
- 15-3-9 – Ofícios diversos sobre escolas (1877)
- 15-3-10 – Ofícios diversos sobre escolas (1878)
- 15-3-11 – Ofícios diversos sobre escolas (1879)
- 15-3-12 – Ofícios diversos sobre escolas (1881)
- 15 -3-13 – Ofícios diversos sobre escolas (1883 – 1890)
- 15-3-34 – Conferências Pedagógicas (1970)

**Fontes digitais:**

LA EDUCACION. n. 3, 1886. Disponível em: [http://www.bnm.me.gov.ar/la\\_biblioteca](http://www.bnm.me.gov.ar/la_biblioteca). Acesso em: 10 ago. 2010.

UNIVERSITY OF CHICAGO – Center for Research Libraries – Brazilian Government Document Digitization Project. *Ministerial Reports - Império, 1832-1888*. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>. Acesso em novembro de 2010.

UNIVERSITY OF CHICAGO – Center for Research Libraries – Brazilian Government Document Digitization Project. *Almanak Laemmert*. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>. Acesso em dezembro de 2010.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ABREU M. Corte, Festas Religiosas. In: VAINFAS, R. (Org.) *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

ALMEIDA, J. R. Pires. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília: INEP, 1989.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_, *O que é história cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem - Teatro das Sombras: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_, *Teatro de Sombras: a política imperial*. São Paulo: Vértice/ Rio de Janeiro: Iuperj, 1996.

\_\_\_\_\_. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CATANI, Denice. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane M., FARIA FILHO, Luciano. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. As artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa, Difel, 1990.

\_\_\_\_\_, As práticas da escrita. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (orgs.) *História da vida privada – da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 3.

CURY, Carlos R. Jamil, HORTA; José Silvério B; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico- constitucional. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras. 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.º. 6, 1992.

FARIA FILHO, Luciano. *Arquivos, fontes e novas tecnologias. questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITTO, Jader (Orgs.). *Dicionário dos educadores no Brasil*. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ/INEP, 1999.

FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FERNANDES, Rogério. *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: ICALP, 1992.



FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Trad. Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 3v.

\_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos IV Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

\_\_\_\_\_, Nietzsche, a genealogia e a história In: *Microfísica do poder*. 7 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_, *As palavras e as coisas*. 6. ed. Trad. Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_, *O que é um autor?* 3. ed. Trad. Antonio Cascais e Eduardo Caeiro. Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

\_\_\_\_\_, *Ditos & escritos I*. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

\_\_\_\_\_, *Arqueologia do saber*. 6. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

\_\_\_\_\_, *Ditos & Escritos II*. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

\_\_\_\_\_, *Ditos & Escritos V*. Ética, sexualidade, política. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FREITAS, Marcos C. (Org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 1999.

\_\_\_\_\_, *História, antropologia e a pesquisa educacional*. Itinerários intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

GONDRA, José. *Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX*. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs) *Práticas de memória docente*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003 (Série Cultura, Memória e Currículo).

\_\_\_\_\_, *Olhos na América: uma leitura dos relatórios Hippeau*. Trabalho apresentado no GT-História da Educação. ANPED, 2001. Mimiografado.

\_\_\_\_\_. *A emergência da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_; TAVARES, Pedro (2004). *A instrução inspecionada: ações de Couto Ferraz nas Províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial*. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3, 2004. Curitiba: Puc/Paraná, 2004. 1 CD - ROM.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

\_\_\_\_\_, (Org.) *História geral da civilização brasileira*. O Brasil monárquico. 4. ed. São Paulo: Difel, 1978.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Autores Associados, nº1, p. 26-47, 2001.

LEMOS, D. C. A. *Manifestos de uma classe deslembada: os professores entre os funcionários públicos da Corte Imperial*. Trabalho apresentado ao III Congresso Brasileiro de História da Educação. A Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Curitiba, 2004. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *A. Mui respeitosamente: escrita de protesto dos professores no século XIX*. Trabalho apresentado ao III Seminário Internacional As Redes de Conhecimento e a Tecnologia: Professores/Professoras: Textos, Imagens e Sons. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2005.

\_\_\_\_\_; GONDRA, J. G. *Poderes da assinatura: Os abaixo-assinados como fonte para a história da educação*. Trabalho apresentado ao IV Seminário de fontes para a pesquisa em história da educação no Século XIX, Vitória, 2003. (mimeografado).

LEGOFF, Jacques. *História e memória*. 4. Ed.. Campinas: Ed Unicamp. 1996.

LOPES, Eliane M; FARIA FILHO, Luciano. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autentica, 2000.

MAGALDI, Ana; ALVES, Claudia; GONDRA, José (orgs). *Educação no Brasil: História cultura e política*. São Paulo: EDUSF. 2003.

MAGALHÃES, J. F. *Alquimias da escrita – alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

MANACORDA, M. Alighiero. *Historia de la educación*. 2.ed.V.1: De la antigüedad al 1500. V. 2: del 1550 a nuestros días. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1987.

\_\_\_\_\_, *O passado e o presente dos professores*. In: António Nóvoa (org). *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. 1991.

MIGNOT, Ana Crystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs) *Práticas de memória docente*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003. (Série Cultura, Memória e Currículo).

MIRANDA, Tiago C. P. R. A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa do século XIII. In GALVÃO, W. N. & GOTLIB, N. B.(Orgs) *Prezado senhor, prezada senhora*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império* (Subsídios para a história da educação no Brasil) São Paulo, Editora Nacional, 1939.

PÉCORA, Alcir. *Máquina de gêneros*. São Paulo: EDUSP, 2001.

REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ROQUETTE, J. I. Código do bom-tom. In SCHWARCZ, L. M. (Org.) *Código do bom-tom*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANGENIS, L.C. *A memória esquecida: ação educacional dos franciscanos no Brasil* In: Seminário de Educação, 2., 2004, São Gonçalo. *Anais do II Seminário de Educação* Eduerj, 2004.

SILVA, Adriana M. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola de meninos pretos na Corte imperial*. Brasília: Plano, 2001.

SILVA, Tomaz T. *O panóptico*. Belo Horizonte: Autores associados, 1992.

SOUZA, Maria Cecília Cortez (Org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo, Escrituras, 1998.

SOUZA, Maria Zélia. “*Útil a si e a sua Pátria*”: educação e instrução na Corte Imperial. (1870-1889). (graduação em Pedagogia) Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca dos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

VIDAL, Diana; SOUZA, Maria C. (Orgs.). *A memória e a sombra*. A escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org) *Arquivos, Fontes e novas tecnologias*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880–1970). *Revista Brasileira de História*, n. 45, V. 23, 2004.

\_\_\_\_\_, *As lentes da história: estudos de historia e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Leer y escribir: história das praticas culturales*. México: Educacion, vocês y vuelos, i.a.p., 1999.

**ANEXO 1**

**Quadro I - Professores Públicos da Corte (1854-1889)**

<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
José de Moraes	Ilha do Gov. (1ª cad.)	1834	Falecido em 28/10/1859.
Francisco Antonio Augusto de Sá	Não localizada	1837	Removido em 1855 de S. José para S. Antonio; Falecido em 28/11/1866.
Venancio José da Costa	Paquetá	1837	Jubilado em 05/12/1856.
Candido Matheus de Faria Pardal	Santa Rita	1837	-----
Francisco Joaquim Nogueira Neves	Gloria	1837	Jubilado em 5/10/1861.
Estevão José Pires	Guaratiba (1ªcad.)	1837	Falecido em 1/07/1863.
Manoel Joaquim da Silveira	Jacarepaguá	1842	Jubilado em 8/10/1864.
João Antunes da Costa e Silva	Santa Cruz	1842	Removido em 1858 para Sant' Anna; Removido em 1861 para Gloria; Falecido em 06/03/1863.
Joaquim José Cardoso de Siqueira Amazonas	S. Christovão (1ªcad)	1848	Falecido em 26/04/1866. (continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
Francisco Alves da Silva Castilho	Campo Grande	1849	Jubilado em 12/02/1887.
Joaquim Sabino Pinto Ribeiro	Não localizada		Removido em 1855 de Sacramento para Inhaúma; Removido em 1857 de Inhaúma para Ponta do Caju (também chamada de 2ª cadeira de S. Christovão); Jubilado em 28/03/1863.
João José Moreira	Não localizada	1849	Removido em 1855 de Inhaúma para Sant' Anna; Falecido em 16/08/1873.
João Rodrigues da Fonseca Jordão	Não localizada	1849	Removido em 1855 de Irajá para S. José; Removido em 1856 para Lagoa; Removido em 1864 para Sacramento (1ªcad.); Jubilado em 14/02/1879.
Joaquim Fernandes da Silva	Lagoa	1855	Removido em 1856 para S. José; Removido em 1867 para S. Antonio; Jubilado em 14/01/1888.
Luiz Thomaz de Oliveira	Candelária	1855	Removido em 1863 para Gloria ; Falecido em 03/08/1864.
João Ferreira Moscoso	Engenho Velho	1855	Jubilado em 15/04/1871.
Polycarpo José Dias da Cruz	Sacramento	1855	Pediu demissão em 18/03/1858.
José Theodoro Burlamaque	Irajá	1856	-----
Marcos Bernadino da Costa Passos	Ilha do Governador	1856	Removido em 1858 para Sacramento; Removido em 1863 para S. Christovão (2ªcad.); Falecido em 31/08/1865.
Antonio Joaquim de Miranda	Guaratiba (2ªcad.)	1857	-----
Joaquim José de Souza Ribeiro	Paquetá	1857	Nomeado em 1864 para Jacarepaguá; Removido em 1871 para Campo Grande (2ª cad.) ;

			Removido para Sant'Anna (3ª cad.) entre 1876 e 1880; Jubilado em 30/09/1884.
Antonio Pinto da Costa de Souza Brandão	Inhaúma	1858	Falecido em 1868.
Antonio Ignácio de Mesquita	Sacramento (2ªcad.)	1858	Falecido em 18/07/1873.
José Bernardes Moreira	Santa Rita (2ªcad.)	1858	Jubilado em 14/01/1888.
João Marciano de Carvalho	Ilha do Gov. (2ªcad.)	1858	Removido em 1862 para Santa Cruz; Jubilado em 10/02/1884.
João da Matta Araújo	Santa Cruz Candelária	1858 1863	Removido em 1861 para Ilha do Gov. (1ªcad.); Nomeado em 1863 para Candelária; Removido em 1871 para Gloria (2ªcad.); Jubilado em 19/06/1886.
Antonio Cypriano de Figueiredo Carvalho	Guaratiba (2ª cad.) Ilha do Gov. (2ªcad.)	1859 1863	Removido em 1860 para Ilha do Gov. (1ªcad.); Removido em 1861 para Santa Cruz, tendo pedido demissão desta cadeira em 5/07/1862; Nomeado em 1863 para Ilha do Gov. (2ªcad.); Removido em 1865 para Lagoa; Removido em 1874 para Gloria ; Removido em 1884 da Gloria (3ª cad.) para Lagoa (1ª cad.); Jubilado em 13/03/1886.
Joaquim Antonio da Silva Bastos	Guaratiba (2ªcad.)	1860	
José Joaquim Xavier	Sant'Anna (2ªcad.)	1861	Jubilado em 19/07/1884
Manoel José Pereira Frazão	Sacramento (1ªcad.)	1863	Removido em 1864 para Gloria; Removido em 1874 para Lagoa; Removido em 1884 para Gloria (3ª cad.).
Gustavo José Alberto	Engenho Velho (2ªcad.)	1863	Removido para Espirito Santo (1ªcad.) entre 1865 e 1869.
Antonio Joaquim de Miranda	Guaratiba (1ªcad.)	1865	Falecido em 29/10/1866
João Pedro de Medina Coeli Mariz Sarmento	Ilha do Gov. (1ªcad.)	1865	Removido em 1865 para S. Christovão (2ªcad.); Removido em 11/05/1866 para S. Christovão (1ªcad.); Falecido em 17/10/1866.
Olympio Catão Viriato Montez	Ilha do Gov. (2ªcad.)	1865	Removido em 1866 para Lagoa (2ªcad.); Removido em 1868 para Paquetá ; Removido em 1870 para Guaratiba; Removido em 1874 para Paquetá; Removido em 1881 para Jacarepaguá (2ª cad.).
Antonio Candido Rodrigues Carneiro	Paquetá	1865	Removido em 1866 para S. Christovão (2ªcad.); Removido em 1872 para São José (2ªcad.) .
João Gonçalves Paim	Ilha do Gov. (1ªcad.)	1865	Removido em 11/05/1866 para S. Christovão (2ªcad.); Removido em 31/10/1866 para S.

			Christovão (1ªcad.).
João Pedro dos Santos Cruz  (Continuação)	Ilha do Gov. (2ªcad.)	1866	Removido em 1866 para S. Antonio; Removido em 1867 para S. Jose; Nomeado em 1884 para Ilha do Gov. (1ªcad.). (Continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
Antonio Estevão da Costa e Cunha	Ilha do Gov (2ªcad.)	1867	Em 1872 regeu interinamente a cadeira de Sant'Anna; Removido em 1879 de Sacramento (3ª cad.) para Engenho Velho (1ªcad.); Removido em 1881 para Ilha do Governador (3ª cad.).
José Antonio de Campos Lima	Paquetá	1867	Removido para (2ªcad.) Lagoa entre 1867 e 1869; Removido em 1875 para Candelária. A escola da Candelária foi fechada em 1880 por ter somente 4 alunos e o professor removido para Sacramento (1ªcad.); Jubilado em 18/05/1886.
João Correa dos Santos	Ilha do Gov (1ªcad.)	1867	Falecido em 30/06/1883
Jose Joaquim Pereira de Azurara	Guaratiba	1867	Removido em 05/1870 para Paquetá; Demitido em 02/07/1872.
Armando de Araújo Cintra Vidal	Inhaúma	1867	
Francisco Fernandes Machado	Sacramento (1ª cad.)	1868	
José João de Povoas Pinheiro	Engenho Velho (1ªcad.)	1871	Removido em 1879 para Sacramento (3ª cad.).
Carlos Antonio Coimbra de Gouvêa	Engenho Velho (2ªcad.)	1871	
Antonio José Marques	Candelária	1871	Removido em 1875 para Lagoa (2ª cad.); Removido em 1880 para Santa Rita (1ª cad.); Jubilado em 14/01/1888.
David José Lopes	Paquetá	1871	Removido para Jacarepaguá (2ª cad.) entre 1871 e 1872; Removido em 1874 para Jacarepaguá (2ª cad.); Jubilado da 1ª cadeira de Jacarepaguá em 25/05/1886.
Carlos Augusto Soares Brazil	Espírito Santo (2ªcad.)	1872	
Augusto Candido Xavier Cony	Jacarepaguá (1ª cad.)	1872	Removido em 1873 para Sant'Anna (1ª cad.)
Philippe de Barros Vasconcellos	Jacarepaguá (3ª cad.)	1872	Removido em 1873 para Lagoa (2ª cad.), mas por falta de prédio estava provido na 2ª cadeira de S. Christovão; Em 1874 consta na (2ª cad.) Engenho Novo; Nomeado em 1885 para Engenho Velho (1ª cad.).
			(Continua)

Nome	Freguesia	Ano de nomeação	Movimentação
(Continuação) Januário dos Santos Sabino	Paquetá	1872	Removido em 1874 para Santa Rita (1ª cad.); Removido em 1880 para Lagoa (2ª cad.).
Candido Baptista Antunes	Santo Antonio (2ª cad.)	1873	-----
José Alves da Vizitação	Engenho Novo (2ª cad.)	1874	-----
Luiz Augusto dos Reis	Gávea	1875	Removido em 1880 para S. Christovam (2ª cad.); Removido em 1886 para Sant' Anna (2ª cad.).
Augusto José Ribeiro	Guaratiba (3ª cad.)	1875	-----
Jorge Roberto da Costa	Jacarepaguá (3ª cad.)	1875	Removido em 1883 para S. Christovam (3ª cad.).
Francisco José Gomes da Silva	Jacarepaguá (1ª cad.)	1875	Removido em 1889 para S. Christovam (2ª cad.).
Agostinho José Soares Brazil	Guaratiba (1ª cad.)	1875	-----
Antonio Joaquim Teixeira de Azevedo	Ilha do Governador (2ª cad.)	1875	-----
José da Silva Santos	Não localizada	Não localizada	Removido em 1880 de Campo Grande (2ª cad.) para Sacramento (2ª cad.)
Domingos José Lisboa	Não localizada	Não localizada	Removido em 1880 da Ilha do Governador (2ª cad.) para Lagoa (3ª cad.)
Lino dos Santos Rangel	S. Christovam (3ª cad.)	1880	Removido em 1883 para Jacarepaguá (3ª cad.).
Guilherme Joaquim da Rocha	Engenho Novo (3ª cad.)	1880	-----
Adolpho Pereira dos Santos	Espirito Santo (2ª cad.)	1880	-----
Januário Santos Sabino Junior	Gávea	1881	Falecido em 22/12/1887
Francisco Antonio Castorino de Faria	Jacarepaguá (2ª cad.)	1881	Removido em 1881 para Paquetá; Removido em 1883 para Gloria (3ª cad.).
Joaquim Dantas de Paiva Barbosa	Campo Grande (2ª cad.)	1881	
José Antonio Gonçalves Junior	Campo Grande (3ª cad.)	1881	
Adalberto Octaviano Arthur de Siqueira Amazonas	Guaratiba (1ª cad.)	1881	Removido em 1883 para Paquetá; Removido em 1884 para Sant' Anna (3ª cad.).
Antonio Hilário da Rocha	Ilha do Governador (2ª cad.)	1881	-----
Felizardo Ildfonso Pereira Alves	Ilha do Governador (3ª cad.)	1881	Removido em 1881 para Engenho Velho (1ª cad.); Falecido em 1885.
Joaquim José de Carvalho Filho	Não localizada	Não localizada	Removido da Gloria (3ª cad.) em 1882 para Paquetá; Exonerado em 27/01/1883.

Fonte: Borges (2005)



**ANEXO 2**

**Quadro II -Professoras Públicas da Corte (1854-1889)**

<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
Anna Joaquina de Oliveira e Silva	Sacramento (1ªcad)	1835	Falecida em 20/08/1861
Francisca de Paula Moraes e Lima	Santa Rita	1837	Jubilada em 15/04/1871
Thereza Fortunata da Silva	S. José	1837	Jubilada em 28/12/1863
Clara Maria da Gloria Ribeiro	S. Christovão (1ªcad)	1841	Jubilada em 1868
Catharina Lopes Coruja	Candelária	1843	Jubilada em 17/01/1874
Anna Euqueria Lopes Alvares	Lagôa	1853	-----
Francisca Albina Ferreira	Gloria	1855	Removida em 1858 para Paquetá; Removida em 1862 para Sacramento; Jubilada em 27/07/1866.
Elisa Tanner	Sant' Anna	1855	Removida em 1872 para Santo Antonio (1ª cad); Jubilada em 14/01/1888.
Eulália Emilia Nervi	S. Antonio	1855	Pediu demissão em 1856 ou 1857
Maria Thomazia de Oliveira e Silva	Paquetá	1855	Declarou que não poderia ficar na freguesia de Paquetá por razões de família; Nomeada em 6/11/1855 para o Engenho Velho (2ª cad.).
Amália Justa dos Passos Coelho	Paquetá	1855	Removida em 1857 para S. Antonio; Removida em 1872 para Sant' Anna (1ª cad.); Removida em 1879 para Engenho Velho (3ª cad.).
Anna Joaquina da Costa Passos	Ilha do Governador	1856	Removida em 1858 para Sant' Anna (2ªcad); Falecida em 12/01/1869.
Joanna Amália de Andrade	Paquetá	1857	Removida em 1858 para Gloria (1ª cad.); Sofre processo disciplinar em 1862/1863 e durante o período em que esteve impedida de lecionar foi substituída por Angelica de Athayde Jordão.
Luiza Candida Cardoso	Sacramento (2ªcad)	1858	-----
Delphina Rosa da Silva Vasconcellos	Santa Rita (2ªcad)	1858	Removida em 1866 para Divino Espírito Santo; Jubilada em 23/03/1884.
Maria Antonia da Luz Franco ou, em 1859, Maria Antonia Martins Franco/Franco Martins	Ilha do Governador	1858	Removida em 1858 para Ponta do Caju (ou 2ª cad de S. Christovão); Demitida em 1860.
Theresa de Jesus Araujo Sampaio	Ilha do Governador	1858	Pediu demissão em 1858
Luiza Ferreira Sampaio	Sacramento (2ªcad)	1858	-----
			(Continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
(Continuação) Angelica de Athayde Jordão	Ilha do Gov.	1859	Exonerada em 1860 pelo seu “estado valetudinário” (era adjunta); Nomeada em 1862 para S. Christovão

			(3 <sup>a</sup> cad); Esteve em 1862 e 1863 lecionando na Gloria; Removida em 1866 para Sacramento (1 <sup>a</sup> cad).
Deolinda Maria da Cruz e Almeida Araújo	S. Christovão (2 <sup>a</sup> cad), também chamada Ponta do Caju.	1861	Removida em 1877 para Engenho Velho (1 <sup>a</sup> cad.); Jubilada em 14/01/1888.
Maria da Gloria de Almeida Feijó Em 1871 registra mudança de nome para Maria da Gloria Lacé de Alvarenga	Paquetá	1862	Removida em 1866 para S. Christovão (3 <sup>a</sup> cad.); Removida em 1871 para Engenho Velho (1 <sup>a</sup> cad.); Removida em 1877 para Christovão (2 <sup>a</sup> cad.); Jubilada em 26/10/1878.
Alcida Brandelina da Costa Seixas	S. José	1863	Removida em 1866 para Santa Rita (2 <sup>a</sup> cad); Exonerada, a pedido, em 20/09/1870.
Maria José dos Santos Lara	Ilha do Governador	1864	Removida em 1869 para S. Christovão (1 <sup>a</sup> cad); Removida em 1871 para Santa Rita (1 <sup>a</sup> cad).
Mathilde Carolina da Silveira Em 1866, por motivo de casamento, passa a se chamar Mathilde Carolina Ferreira.	Divino Espírito Santo	1865	Removida em 1866 para S. José; Removida em 1875 para Campo Grande; Exonerada em 1875.
Flavia Domitilla de Carvalho	Paquetá	1866	Removida em 1871 para Sant' Anna (3 <sup>a</sup> cad.);
Thereza Leopoldina de Araújo Em 1881 consta Thereza Leopoldina de Araújo Jacobina	Jacarepaguá	1869	Removida em 1871 para Santa Rita (2 <sup>a</sup> cad.); Removida em 1881 para Gloria (2 <sup>a</sup> cad.); Falecida em 31/03/1884.
Maria Leopoldina Ferreira	Ilha do Governador	1870	-----
Anna Alexandrina de Vasconcellos Medina	Guaratiba	1870	Não tomou posse e foi removida em 1870 para Campo Grande; Removida em 1871 para S. Christovam (1 <sup>a</sup> cad.).
Maria Nazareth dos Santos Garrocho	Guaratiba	1870	Removida em 1871 para S. Christovam (3 <sup>a</sup> cad.); Falecida em 06/08/1873.
			(Continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
(Continuação)			
Josepha Thomazia da Costa Passos	Santa Rita (3 <sup>a</sup> cad)	1871	Removida em 1872 para Engenho Velho (3 <sup>a</sup> cad.); Removida em 1879 para Sant' Anna (1 <sup>a</sup> cad.).
Amália Emilia da Silva Santos	Gloria (2 <sup>a</sup> cad.)	1871	Removida em 1881 para Santa Rita (2 <sup>a</sup> cad).
Zulmira Elizabeth da costa Cirne	Sant' Anna (2 <sup>a</sup> cad.)	1871	

Gertrudes Mathilde da Silveira Em 1879 consta como Gertrudes da Silveira Cardoso	Campo Grande	1871	Removida em 1875 para São José; Falecida em 1879.
Maria Benedita Lacé Brandão	Santo Antonio (2ªcad.)	1871	Removida para Engenho Velho (5ª cad.); Removida em 1888 para Santo Antonio (1ªcadeira de meninos).
Maria Gomes Santarém	Inhaúma	1871	Removida em 1874 para Engenho Novo.
Luiza Joaquina de Queiroz Paiva Mendes	Engenho Velho (2ªcad.)	1871	Removida em 1872 para Santa Rita (3ª cad).
Luiza Celestina Velloso	Paquetá	1871	Removida em 1874 para Lagoa (1ªcad.); Removida para Gávea; Jubilada em 25/09/1886.
Francisca da Gloria Dias	Irajá	1871	
Adelina Amelia Lopes Vieira	Espírito Santo (2ªcad.)	1872	
Claudina de Paula Menezes	São José (2ªcad.)	1872	
Eudoxia Brasília da Costa	Jacarepaguá	1872	Removida em 1874 para S. Christovam (3ªcad.); Removida para São José (3ª cad.) Falecida em 06/05/1884.
Thereza Maria de Jesus Bastos	Guaratiba	1872	
Polycena de Menezes Dias da Cruz Araujo	Santa Cruz	1872	Removida em 1874 para Lagoa (3ªcad.); Falecida em 1882.
Guilhermina Emilia da Rocha, posteriormente passou a se chamar Guilhermina Azambuja Neves	Candelária	1874	Removida em 1882 S. Christovam (4ªcad.); Falecida em 18/06/1883.
Maria Fortunata Siqueira Amazonas Gomes da Silva	Jacarepaguá (1ªcad.)	1874	
Augusta Castelloes	Paquetá	1874	
			(continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
(Continuação) Eudoxia dos Santos M. Dias	Jacarepaguá (2ªcad.)	1874	Removida para Santo Antonio (3ª cad.)
Mathilde Carolina da Rocha	Santa Cruz	1875	Removida em 1876 para S. Christovam (4ªcad.); Removida em 1878 para Paquetá; Exonerada em 12/10/1878.
Maria Arabella Fortes Guimarães	Campo Grande	1876	
Anna Camilla Alves Nogueira	Guaratiba	1877	Falecida antes de tomar posse
Adelaide Augusta da Costa	Paquetá	1877	Removida em 1878 para S. Christovam (4ªcad.); Removida em 1882 para Candelária.
Maria Magdalena da Silveira Faria Posteriormente passou a se chamar Maria Magdalena da Silveira Carmo	Jacarepaguá (3ªcad.)	1877	Removida para Engenho Velho (4ª cad.); Exonerada em 29/09/1886.

Anna América da Rocha e Souza	S. Christovam (1ª cad.)	Nomeada entre 1877 e 1879	Removida em 31/05/1879 para São José (1ªcad.).
Marianna Angélica Loureiro Fernandes	Santa Cruz	Nomeada entre 1877 e 1879	Removida em 31/05/1879 para S. Christovam (2ªcad.).
Eduviges Carolina da Silva	Paquetá	1879	-----
Leobina Cardoso Rodrigues Lima	Santa Cruz	1879	Falecida em 08/06/1883
Felisidora America da Rocha e Souza	São Christovam (2ªcad.)	1881	Removida para S. Christovam (1ªcad.) entre 1881 e 1884; Removida em 1884 para Gloria (2ª cad.).
Carolina Gabriela de Paula Dias	Sant' Anna (5ªcad.)	1881	-----
Josephina de Medina Coeli Barboza	Guaratiba (2ªcad.)	1881	Removida em 22/09/1883 para Santa Cruz e procedeu a exame em 1883 para ser removida para Guaratiba; Removida em 1885 para Santa Cruz (Escola de meninos).
Floribella Moratório de Azambuja Neves	Lagoa (1ªcad.)	1881	Removida em 1888 para Lagoa (1ª cadeira de meninos).
Rozalina Frazão	Gloria (3ª cad.)	Nomeada entre 1877 e 1881	-----
Thereza de Jesus Pimentel	Ilha do Governador (1ªcad.)	1883	Removida em 1884 para Santo Antonio (3ª cad.)
Amélia Augusta Fernandes	Guaratiba (1ªcad.)	1883	Removida em 1884 para S. Christovam (1ª cad.); Removida em 1884 para Candelária.
Adelina Doyle Silva	Sacramento (1ªcad.)	1883	-----
Maria Elvira de Figueiredo eixeira da Fonseca	Guaratiba (2ªcad.)	1883	Removida em 1884 para São José (3ª cad.) (Continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
(Continuação) Josephina Carlota Paulina Castagnier	S. Christovam (4ªcad.)	1884	-----
Amélia Frazão de Araújo Cabrita	S. Christovam (4ªcad.)	1885	Exonerada em 25/01/1889
Maria Dias França	S. Christovam (4ªcad.)	1885	-----
Stella Nahon Registro em 1888 da mudança de nome para Stella Lindheimer	Engenho Novo (3ªcad.)	1885	Removida em 1888 para Santo Antonio (1ª cad.)
Maria Amélia Fernandes	Inhaúma	1885	Removida para São José (3ª cad.); Falecida em 1884.
Angelina Sandoval Castriolo Pereira	Guaratiba (2ªcad.)	1885	-----
Maria José de Medina Coeli Ribeiro	Guaratiba (1ªcadeira de meninos)	1885	Removida em 1886 para Santa Cruz.
Catharina Mattoso Forte da Silva	Paquetá	1885	-----
Olympia Francisca Proença	Santa Cruz	1885	Exonerada em 17/07/1886.

Fonte: Borges (2005).

**ANEXO 3**

INSTRUCÇÃO PUBLICA

---

MANIFESTO  
DOS  
PROFESSORES PUBLICOS  
DE INSTRUCÇÃO PRIMARIA DA CORTE

RIO DE JANEIRO  
TYPOGRAFIA DE JULIO VILLENEUVE & C  
65, - Rua do ouvidor, - 65

---

1871

## INSTRUCÇÃO PUBLICA

---

Quando uma sociedade se sente  
Abalada em seus alicerces pela cor-  
rupção, que tudo tem invadido ,  
Quando a descrença nos homens  
e nas cousas é geral, como acontece  
entre nós, a salvação da pátria só  
depende do appello ás intelligencias  
ainda tenras das gerações novas!  
(Frazão, Disc. Pág.10)

Concidadãos, - Em uma época de patriotismo e de reformas, quando parece despontar nos horizontes da pátria uma nova era de prosperidade, e sobretudo justiça.,quando os direitos de uma parte da humanidade oprimida vão ser reconhecidos., quando se dá ao mundo o exemplo de quanto póde a força do direito sobre o direito da força.,nesta época em que vibra a corda da generosidade em todos os corações brasileiros., uma classe inteira de funcionários publicos, classe talvez a mais importante dos servidores do Estado, vive oprimida, ludibriada, escarnecida, e, o que mais é, humilhada pela injustiça com que os poderes do estado a apellidão constantemente de ignorante!

Não há ministro novo que não diga no seu primeiro relatório que somos ignorantes, e que depois não modifique o seu juízo, reconhecendo a injustiça que nos fez! Comparai o relatório da inspectoría geral com o do ministro do império., um feito por quem conhece de perto o pessoal de sua repartição, outro, assignado por quem bebe inspirações de empregados que só parecem fadados para nos flagellarem!

Reparai na contradicção em que cahem os homens que nos governão: chamão – nos ignorantes, e occupão – nos em commissões importantíssimas, como são as de exames! Ou é quase retractão, ou nenhuma importância dão a uma questão vital da instrucção publica ! Porém, que tem elles feito para nos instruir ?!

Será desautorando-nos aos olhos da sociedade que hão de conseguir melhorar as condições da instrucção publica?! Não sentem esses homens que, aviltando-nos aos olhos da sociedade, ficamos sem a força de que carecemos para resolver o importantissimo problema que nos está confiado ?!

Concidadãos , ouvi-nos ! temos até aqui soffrido resignados toda a sorte de injustiças. Agora porém, que a taça transbordou com a repulsa que acabamos de soffrer quando pedimos aos poderes do Estado que nos tirassem ao menos da miséria, tomamos a resolução de vir perante vós, que constituís o poder real da nação, articular as nossas queixas e pedir justiça, não por amor de nós, mas por amor de vós ! Sim, por amor de vós! Sois vossos filhos os prejudicados com a nossa humilhação! que sentimentos de dignidade lhes podemos inspirar no estado de abatimento em que nos achamos ?!

Concidadãos, não considereis as nossas queixas como vãs declamações : ahi vão factos que fallão bem alto repelindo raparação, e que provão a disposição que há , e sempre ouve , a nosso respeito

O art. 56 do regulamento de 17 de fevereiro de 1854, proibindo aos professores que usem nas escolas de compêndios não adoptados pelo governo accrescenta:

“*Garante-se* premio ao professor que escrever ou traduzir algum compendio para uso das escolas, contanto que seja adoptado pelo governo” Reparai, concidadãos, em três pontos essenciaes desta disposição: 1º O regulamento não exige que o compendio seja de jurisprudência ou de altas mathematicas ou de economia política, mas que seja adoptado pelo governo para uso das escolas ! 2º Igualmente não considera a adopção como premio, e sim como condição para o premio que elle *garante!* 3º Finalmente, esse premio o regulamento não o estabelece em termos duvidosos, porem diz: *Garante-se !* Reparai em tudo isso e ficareis abysmados do modo por que o governo tem entendido este artigo em relação aos desgraçados mestres de escola! Dizemos *em relação aos mestres de escola*, poraquê os que o não são tem conseguido prêmios pecuniários por trabalhos, alguns dos quaes não honrão muito as nossas escolas por sua incorreção !

Pois bem, os professores públicos, ou antes os *mestres de escola* , acreditando na sinceridade da promessa do governo e na igualdade de garantida pela constituição, fizeram alguns esforços com mais ou menos successo. Era esse o efeito que se pretendia com o citado artigo. Um houve que chegou a conseguir que seu compendio fosse adoptado pelo governo, depois de uma luta de quatro annos, em que teve que concorrer com um senador e com mais dous cavalheiros recommendaveis por seus conhecimentos e posição social ! Corre ao governo em busca de seu premio, e o governo lhe responde: *a lei não é clara, não precisa o premio; e no entender do governo a adopção já é um premio !* Mas, Senhor, Considere V. Ex. que a adopção é condição para



o premio, lhe torna o importuno. *Sim...mas.... a mente do legislador referia-se a livros de certa importância (!!!)*

Eis-ahi, concidadãos, a interpretação das leis quando se trata *de mestres escolas!* Pois há-se de aviltar um premio que se da *aos doutores* , dando-o também a um mestre escola?!

Outro facto ano menos significativo. A lei estabelece duas sortes de jubilações: uma aos 25 annos de serviço, com um simples ordenado, outra com as gratificações aos que servirem mais 10 annos, isto é aos 35 annos de serviço. De sorte que o professor que, podendo ter seu ordenado aos 25 annos, conserva-se no magistério, só o faz porque acredita na promessa de uma jubilação vantajosa. Por outro lado, o governo só conserva os professores que o tem merecido.

Pois bem, uma professora, uma pobre professora sexagenária, servia ao estado havia 34 annos e um mez: onze mezes mais e seria aposentada com suas gratificações. Sua idade avançada e seu longo tirocínio no magistério a tornavão. Incapaz de qualquer outro commettimento. Pois acaba de ser jubilada só com os vencimentos a que tinha direito com 25 anos de serviço, porque não completára os 35?! Porem ella não pediu jubilação, nem se lhe apontou um defeito. Antes pelo contrario, havia sido, mezes antes, contemplada com uma gratificação que a lei concede aos professores que se distinguem por mais de 15 annos. O governo, portanto, lhe havia reconhecido distincção! Alem disso o delegado, autoridade local que dera sempre della as melhores informações, julgando-se desautorado pelo acto da administração, demitiu-se!

Reflecti, concidadãos, sobre esses factos, e dissei-nos: poderemos nós ter um pessoal idôneo e esforçado, quando somos assim illudidos em nossa boa fé ?!...

E, entretanto, todods esses factos, e mil outros, que ainda poderão ser articulados, se a isso nos  
obrigarem,

vão passando sem que delles vos percebaís, só porque nos não queixamos! Oh ! e não sois vós que os responsáveis pelo atrazo da instrucção publica, quando vos mostrais indifferentes a estas e outras injustiças?!

ouvi agora o que se passa nos paizes mais adiantados.

Terminada a guerra de 1866, em que a Prússia conseguiu em algumas semanas aniquilar a influencia da Áustria na Allemanha, os professores da Prússia dirigirão-se aos poderes do Estado pedindo a parte que lhes tocava nos louros colhidos nos campos de batalha.

“Não sentistes, dizião elles, a nossa influencia naquelle amor a disciplina, naquelle senso pratico, naquella intelligencia cultivada do soldado, ou antes do cidadão? Tudo isso é obra nossa! Sem a nossa cooperação não teríeis obtido esses resultados maravilhosos que o mundo inteiro explica pelo adiantamento da instrucção popular”. A representação foi muito bem acolhida, os professores obtiveram vantagens importantíssimas, por que na Prússia o governo não se alimenta de sophismas; trata sério e diz a verdade aos cidadãos .

No Brazil, porém, depois da guerra do Paraguay, havendo o monarcha cedido em favor da instrucção popular algumas vantagens que lhe erão offerecidas; depois de haver um ministro de estado declarado ao corpo legislativo que *occupamos um dos últimos lugares, senão o último*; os professores públicos se dirigirão também aos poderes do estado pedindo que os tirassem da miséria. As mais lisongeiras promessas lhes forão feitas. Até conselhos receberão do próprio ministro para que moderassem o pedido que fazião. Aceitarão a correção e pedirão o que indicára o ministro sob a promessa de sua palavra de que declararia aceitável a emenda ao orçamento. Não sabemos se o fez. É natural que o fizesse; mas o certo é que nada obtiverão.

Desilludidos por esse lado, voltamo-nos para vós concidadãos

Nenhuma parte queremos dos louros do triumpho: esses pertencem exclusivamente ao denodo e a abnegação do soldado brasileiro. Antes pretendemos tirar de nós a responsabilidade daquella série interminável de vergonhas que motivarão o sacrifício de tantas dezenas de milhares de compatriotas, immolados a imbecilidade de muitos! Ao contrario dos professores prussianos, nós vos perguntamos: não sentiste nossa falta, quando vos viste sempre illudidos por espaço de cinco annos, em que se vos pintava o inimigo esmagado, e, entretanto, morrião aos milhares nossos desgraçados irmãos, empenhados numa luta inglória, porque a imbecilidade deslustrava de antemão a victoria que poderiam alcançar?!

Dizei-nos, não sentíeis subir o rubor a face quando a imprensa denunciava ao mundo inteiro roubos, prevaricações, infâmias, que se dizião praticadas por occasião da guerra? as perseguições, as *caçadas*, que tanto falgellarão os desvalidos, e que tantas honras valerão aos que as praticarão?!

Pois bem, tudo isso é obra vossa! Sim! É obra vossa : humilhais os professores, e tratai-los como lacaios, consentis que os fação miseráveis, e quereis instrucção popular? É impossível! emquanto vos não convencerdes do que dizia o conselheiro Euzébio, nada conseguireis!

Olhai, o ensino não é cousa que se possa realizar por um processo mecânico: depende sobretudo de boa vontade dos professores; da *boa vontade*, ouvis?! E essa vós não tereis emquanto maltratardes a classe como até aqui o tendes feito!

Pretendeis humilhar-nos com o baldeão de ignorantes! Em primeiro lugar, a ignorância não é privilégio de nossa classe: ella penetra por toda a parte. E no Brazil é uma espécie de epidemia, que não respeita muitas vezes as mais elevadas posições!

Além disto, nenhum de nós ignora o que pertence ao seu officio, como acontece com muitos de vossos sábios bochechudos que se alimentão de vosso suor!

Consentis que se edifiquem custosissimos prédios, que se locupletem os amigos do poder, e pouco se vos dá que o pobre do professor morra de fome! Como quereis que um chefe de família a possa manter com decência com 66\$666?!

Quereis ver as consequências funestas da vossa indiferença? Olhai: o professor honesto e laborioso trabalha todas as horas do dia e da noite, faz todos os esforços de que é capaz sua intelligencia e a sua vontade, ganha certa reputação, consegue achar trabalho, muito trabalho, e assim pão para os seus filhos. Parece que nenhum mal haverá nisso! Porém, ouvi, e ficareis espantados do mal que tendes feito obrigando-o a tão grande esforço. Primeiramente, sem uma hora de descanso, o melhor professor torna-se abaixo do medíocre; depois, fica estacionário, porque não pode acompanhar o progresso que todos os dias fazem as sciencias, as artes e tudo quanto póde ser objecto de nossa actividade. Finalmente, no fim de dez annos esse pobre diabo não será já um professor, mas uma *ruína*; e durante os dez annos elle terá sido muito pouco útil a instrucção, porque se limitou a dar a sua á sua repartição exclusivamente as horas marcadas para o trabalho material; e esse mesmo havia de ser muitas vezes mal feito! Não percais de vista que vos fallo do professor distincto, esforçado, consciencioso; que os outros ainda farão peor.

Dir-nos-heis que o governo creará uma inspecção vigilante! Sempre a humilhação! Pois bem, mandai-nos feitores, um para cada escola, se vos aprouver! Cuidais que tereis adiantado muito? Não vedes que, tratados os professores como escravos, só conseguireis moldar por elles uma sociedade indigna do século em que

Viveis ?! Fallai'nos de emancipação, e quereis o professore escravo! Ah! ...É que não comprehendeis os vossos prōpios interesses; é que sois uma sociedade muito atrazada em civilização! Soffrei que vos restituamos os baldões com que tantas vezes nos mimoseais! Sois ignorantes!

A dor não tem juízo; e se hoje subimos a tribuna universal para fazer ouvir ao mundo inteiro as nossas queixas, é porque a dor, por demasiado grande, apagou em nossos corações o medo da responsabilidade! Chamai-nos loucos, se vos parecer. Nos vos responderemos: - É obra vossa ! assim nos quizestes, ei'nos a vossa vontade!...

Porém tomai o conselho de loucos: influi de modo que puderes, para que se mudem as condições de professorado na corte; ouvi as nossas queixas; daí-nos pão! Pão! Pelo amor de Deus !

Quando o magistério for bem retribuído, não faltarão homens inteligentes e moralizados que venhão engrossar as suas fileira. Porem enquanto o professor tiver 66\$666 de ordenado; enquanto for tratado como até aqui tem sido, enquanto for aposentado a força com 34 annos e 1 mez de serviço, para não completar os 35, com que a lei lhe promette uma aposentadoria mais vantajosa; enquanto a secretaria do império não se quebrar o molde por que são feitas as informações para todo o ministro novo, asa quaes consistem sempre em insinuar que os professores são uma súcia de ignorantes ; enquanto , em uma palavra, isto tudo não mudar, desenganai-vos, haveis de continuar a ser o que tendes sido!

Concidadãos, convencei-vos da verdade: Quando uma sociedade se sente Abalada em seus alicerces pela corrupção, que tudo tem invadido ,Quando a descrença nos homens e nas cousas é geral, como acontece entre

nós, a salvação da pátria só depende do appello ás intelligencias ainda tenras das gerações novas!

Ora, é só ao professor que compete preparar a nação futura, fazendo-a beber um leite mais puro e mais digno das idéias liberais do século. No Brazil,, portanto, o professor é tudo e só por força do absurdo é que nada vale perante uma sociedade constituída como nós somos!

Cuidai, portanto, já e já, de tirar-nos do estado desesperado em que nos achamos, que dos poderes do estado nada pudemos conseguir, porque nada valemos. Pedimos, rogámos, implorámos, rirão-se de nós!

Queixando-nos de vós a vós mesmos, concidadãos, só vos pedimos que digais bem alto aos vossos representantes: DAÍ-NOS INSTRUCÇÃO PUBLICA!! Se o fizerdes, não lhes pedireis favor, mas aquilo que vos garante a constituição.

Ainda uma palavra, acreditai-nos: é á falta desse elemento cardeal da sociedade que deveis attribuir todos os males que vos affligem.

Manoel José Pereira Frazão (relator)

Candido Matheus de Faria Pardal

João José Moreira

---

**A. S. M. o Imperador poucos dias antes de sua partida para a Europa:**

Senhor.- A classe dos professores públicos de instrução primaria da corte tem soffrido com resignação evangélica a humilhação da sociedade, que parece desconhecer a influencia que ella póde exercer nos futuros destinos do paiz. Esta resignação, senhor, durou enquanto era fundada na esperança de que os poderes do estado cuidarião de tira-la desse abatimento em que jaz, depois que tivessem cuidado de outras providencias que lhe parecessem mais necessárias.

Concluída a guerra, os professores se dispunhão a dar um passo no sentido de implorar a protecção de Vossa Magestade, quando Vossa Magestade se antecipou a pronunciar a palavra INSTRUCÇÃO, cedendo em favor desse elemento cardeal da sociedade algumas vantagens que lhe erão offerecidas. Agitou-se o paiz inteiro á influencia da palavra mágica de V. M. Imperial: dir-se-hia que a lei de instucção ia ser reformada, e que ia cessar de haver uma classe *deslembrada* entre as classes de funcionarios públicos. Exultarão os professores, porque a reforma da instrucção publica estava na boca de todos. Entretanto esta illusão em breve se dissipou: appareceu o projecto do Sr. conselheiro Paulino José Soares de Souza, e nelle se viu que apenas algumas gratificações se promettião na proporção de serviços prestados e por prestar!

É impossível descrever a Vossa Magestade o profundo desgosto que se apoderou da classe; tão profundo era, que quasi tocava a indgnação! Signaes de cohesão começarão então a notar-se. Creou-se uma commissão incubida de zelar os nossos interesses e de levar as queixas da classe a todos os poderes do Estado, inclusivamente ao poder real. Era e é o programma da commissão *pedir, rogar, implorar*, e finalmente *queixar-se*

amargamente a sociedade pela imprensa contra o seu mesmo indifferentismo, se porventura fossem improficuos os outros meios impregados.

A commissão dirigiu-se as Sr. ministro do império de então, o Exm. Sr. conselheiro Paulino, pedindo-lhe licença para cumprir sua missão, e obteve-a. Em um memorial, que foi apresentado a S. Ex., fez a commissão uma exposição das suas queixas e pediu remédio, que lhe foi prometido por S. Ex., quer como ministro, quer como deputado. Mudou-se o governo e a commissão não se moveu, porque aguardava a época em que o parlamento estivesse funcionando, para dar começo a sua missão. Porém eis que se propala a noticia da viagem de Vossa Magestade, o único protector em que a classe depositava suas esperanças!

Cumprindo que Vossa Magestade não deixasse de ser informado desta resolução da classe antes de sua partida, a commissão se apresenta em cumprir seu dever, vindo depositar nas augustas mãos de Vossa Magestade este curto memorial. A classe não pede a Vossa Magestade Imperial, por agora, senão duas palavras de benevolencia para ella, que Vossa Magestade dirija a Augusta Princeza Imperial e ao Sr. Ministro do Império, a quem a commissão se dirigirá opportunamente pedindo a protecção de que carece a classe, e a que ela se julga com direito

Senhor- Parece impossivel que Vossa Magestade não fique sorprendido, como toda nação o ha de ficar, quando souber que nesta corte , um *correio*, um *continuo* de secretaria tem 1:400\$, quando nenhuma habilitação se exige, nem responsabilidade; e que um professor tem 1:200\$, sendo o ordenado de 800\$!

Igualmente deve surprender a todos o facto incrível, porém real, de serem os professores públicos da corte os mais mal retribuidos de todo o Imperio, não exceptuando até os da provincia do Paraná, que, por



lei de 26 de abril de 1868, foi considerada de ultima classe!

O decreto de 17 de fevereiro de 1854 equiparou em vencimentos os professores públicos aos 2os officiaes da secretaria do império, que percebão ainda 1:200\$ *ex vi* da lei de 30 de março de 1844. a lei de 5 de março de 1859 elevou os vencimentos dos demais empregados da dita secretaria, deixando os professores em categoria inferior aos *correios*; e isso a despeito das instancias constantes do finado Sr. Conselheiro Eusébio, de saudosa recordação!

V.M. Imperial comprehende que, assim, maltratada, a classe não tem os elementos indispensáveis para cumprir a alta missão que esta incubida.

Fazendo votos pela prospera viagem de Vossa Magestade, e pelo prompto restabelecimento de S. M. a Imperatriz, a classe espera merecer de Vossa Magestade a graça que pede.

---

*Ao corpo Legislativo.*

Illm. e Exm. Sr. – A consideração da augusta assembléa legislativa, de que V. Ex. tão dignamente faz parte, já foi apresentado por um requerimento dos professores públicos da corte pedindo augmento de ordenados. Este requerimento ficou prejudicado pelo projecto de reforma da instrucção publica, elaborado pelo Exm. Sr. Conselheiro Paulino José Soares de Souza, quando ministro do Império, na sua qualidade de membro da câmara, projecto que já tem em seu favor a opinião da respectiva commissão.

Os abaixo assignados, constituídos por seus companheiros de infortúnio seus legítimos representantes, perante V. Ex., pedem licença a V. Ex. para ponderar-lhe que aquelle projecto em nada melhora as condições infeliz classe que os abaixo assignados tem a honra de representar, como já foi ponderado ao mesmo Exm. Sr. Conselheiro Paulino em um memorial, que adiante vai transcripto.

E, pois, vem os abaixo assignados, cheios de confiança nos sentimentos de justiça, de que V. Ex. tem dado provas tão inequívocas, implorar a protecção de V. Ex., afim de que, ou como emenda áquelle projecto, ou como additivo ao orçamento do império, se digne a propor e apoiar que os professores públicos de instrucção primaria da corte sejam equiparados aos 2 (segundos) officiaes das secretarias de estado, pois que os excedem, tanto em trabalho, quanto em responsabilidade. Quanto a categoria, a modéstia não permite pretender a superioridade; mas a inferioridade, essa a nossa dignidade manda repellir.

E com effeito, Exm. Senhor, não precisa de grande esforço de intelligencia; o simples bom-senso basta para fazer comprehender que a aquillo que chamamos *meninos* é nada menos que a própria NAÇÃO, que hoje passa pelas nossas mãos; e que a missão de preparar a nação futura não pode já continuar a ser menoscabada, a ponto de se dar a um professor publicona corte um ordenado de 800\$, quando os *contínuos* e *correios* das secretarias tem 1:00\$000!

V. Ex. nos perdoara a dureza da expressão; mas a dor não tem juízo, e não conhecemos dor maior do que a que sente um homem de dignidade quando se vê desconhecido por aquelles mesmos que o devião acoroçar e estimular o trabalho honesto, uma das mais importantes condições de nobreza do século Actual

Os abaixo assignados fazem justiça aos sentimentos de V. Ex., e estão seguros de que V. Ex. ficará sorprendido, como toda a nação há de ficar, quando souber que um correio, um continuo, de que nenhuma habilitação se exige; que nenhuma responsabilidade tem no desempenho de suas fucções; que tem sua cavalgadura e sua etapa, percebe 1:400\$, e que os professores públicos só percebem 1:200\$, sendo ordenado 800\$!!

A petição dos abaixo assignados é tanto mais bem fundada, quando se pode provar que foi sempre da mente dos poderes do estado equipara-los aos officiaes daquellas repartições.

Com effeito, o decreto de 17 de fevereiro de 1854 marcou aos professores o vencimento de 1:200\$, isto é o mesmo que recebem os segundos officiaes da secretaria do império, *ex vi* da lei de 30 de março de 1844, que ainda regia a matéria. O decreto imperial, porem, de 5 de março de 1859, reformando a dita secretaria, augmentou os vencimentos de seus empregados sem beneficiar a classe a que se honrão de pertencer os abaixo assignados, ficando dest'arteos professores, até hoje, com manifesta injustiça, percebendo os vencimentos com que já em 1854 erão pessimamente retribuídos, na opinião insuspeita do Exm. Sr. Conselheiro Eusébio, de saudosa recordação !

A estas poderosas razões ainda se pode accrescentar uma consideração de muito alcance, porque autorisa aos estrangeiros illustrados a denominar o Brazil de terra do absurdo, e é esta:

Comparando-se os vencimentos dos professores públicos em todas as províncias do Império, sem excluir a do Paraná, que por decreto de 26 de abril de 1868 foi considerada de última classe, se verifica que os que residem na corte, onde as

necessidades da vida são mais exigentes, são os mais mal retribuídos ! Isto não precisa ser commentado. E a classe dos adjuntos? será possível que possam desempenhar esses funcionários conscienciosamente sua missão com 240\$, 300\$ e 360\$, quando se exigem delles tantas provas de capacidade moral e intellectual? Não seria lógico que ao menos os de 3ª. classe fossem equiparados aos praticantes das secretarias?

Os abaixo assignados se dispensão a produzir outras considerações, que julgão desnecessárias a um espírito tão illustrado como o de V. Ex., até porque outras vão exaradas no supracitado memorial, que tiverão a honra de apresentar ao Exm. Sr. conselheiro Paulino :José Soares de Souza, quando ministro do Império.

Resumindo o que impetrão a V. Ex., os abaixo assignados formulam assim sua petição:

1. Que sejam os professores públicos de instrucção primaria da corte equiparados em vencimentos aos 2os. Officiaes de secretaria
2. Que os adjuntos de 3ª. classe sejam equiparados aos praticantes das mesmas secretarias
3. Que os adjuntos de 2ª. classe tenham uma gratificação de 600\$ annuaes.
4. Que os adjuntos de 1ª. classe tenham uma gratificação de 400\$000.

E tão geralmente reconhecida, Exm. Sr., a palpitante necessidade de tirar os professores do estado de abatimento em que jazem, é tão justo o pedido que fazem os abaixo assignados em nome da classe, que não é permitido a ninguém duvidar que V. EX. não perdera essa occasião de ligar o seu nome a um melhoramento do maior alcance para os futuros destinos do paiz.

Os abaixo assignados, pois, desde já beijão as mãos de V. Ex., a quem protestão eterno reconhecimento.

Deus guarde a V. Ex. – Rio de Janeiro, 20 de Junho de 1871. –

*Manoel José Pereira Frazão (relator)*  
*Candido Matheus de Faria Pardal*  
*João José Moreira*

*A S. Ex. o Sr. conselheiro Paulino, quando*

*Ministro do Império.*

Illm. e Exm. Sr. – Os professores públicos de instrução primaria da corte, depois de haverem solicitado o beneplácito de V. Ex., requererão ao corpo legislativo augmento de seus ordenados; e esperavão deferimento de sua petição, confiados, quer na justiça de sua causa, quer no interesse que lhes pareceu tomarem por sua desditosa sorte alguns membros conspícuos daquella augusta câmara, quer finalmente, no apoio que foi garantido pela honrada palavra de V. Ex.

Entretanto, por mais sólida que lhes pareção tais garantias, os professores recebem que, á vista do projecto de reforma da instrução publica, apresentado por V. Ex. á câmara dos Srs.deputados, possa parecer ociosa qualquer deliberação da mesma câmara sobre a referida petição, visto como no dito projecto se dá ao governo autorisação para elevar até mais um terço os vencimentos dos professores na razão de serviços prestados e por prestar.

Os abaixo assignados, constituídos por seus collegas órgãos legítimos da classe perante V. Ex., pedem licença a V. Ex. para ponderar-lhe que uma tal concessão em nada altera as condições actuaes da infeliz classe que os abaixo assignados tem a horna de representar.

Com effeito, Ex. senhor, um argumento de vencimentos na razão de serviços prestados e por prestar, importa nada mais nada menos, que uma gratificação de mais (*pro labore*) aos que a merecem. Nada mais justo. Será, pois, um incentivo para desafiar a actividade dos professores no desempenho de seus deveres, nunca, porém, um melhoramento para a classe! Este só poderá dar-se com o augmento dos ordenados, por serem estes os únicos vencimentos que percebe o empregado publico, quando prostado no leito da dor.

E V. Ex., que conhece o estado actual das cousas nesta cidade, comprehende que o professor que só dispõe de 66\$666 para com elles pagar casa, e a quem lhe sirva, e ainda sustentar mulher e filhos, pagar medico e botica, etc., diga-se a verdade vive na miséria!

Sim, Exm. senhor, é preciso que se diga toda a verdade a V. Ex.: os professores públicos da corte vivem, na miséria, a ponto de ser necessário recorrer a caridade publica para fazer o enterro de alguém que fallece, para sustentar a família, se a deixa como muitas vezes tem acontecido!

Ora, V. Ex. permitirá que perguntem os abaixo assignados : não será bastante indecoroso para o estado que quando empregados de outras repartições publicas fruem pingues ordenados, sem a mortificante tarefa do magistério, e sem aquella responsabilidade immensa que pesa sobre os professores, continuem estes a ter de ordenado 66\$666, e sejam forçados a deixar suas mulheres e filhas entregues talvez a prostituição, se lhes não valer o pão da caridade?!

O finado Sr. conselheiro Eusébio de Queiroz dizia em seu relatório de 1856:

<< Não basta, porém, decretar a instrução primaria como uma necessidade social, e proclama-la como primeiro elemento de civilização e de progresso; é mister também que o legislador, para não tentar uma obra impossível e consagrar um principio estéril, eleve e rehabilite perante o espírito público aquelles a quem encarrega o ensino da mocidade, inspirando-lhes a consciência de sua importante missão e o sentimento da própria dignidade, pondo-os longe do alcance da miséria, libertando-os das apprehensões do triste futuro que poderão legar a suas famílias, dando-lhes, em uma palavra, meios de decente e honesta subsistência >>

E. V. Ex. mesmo, abundando nessas idéias, dizia há dias na câmara dos Srs. Deputados : <<As vantagens que dermos aos professores redundão em proveito do ensino>> e logo depois <<A vida do professorado é árdua, modesta e de verdadeira dedicação. É uma carreira honrosa e utilíssima: devemos torna-la quanto pudermos, independente.>>

Pois bem , Exm. senhor , os abaixo assignados deixão a V.Ex. o pensar se será com um ordenado de 66\$666 que se há de fazer a independência de uma classe, cuja tarefa *é tão árdua, tão honrosa, e de tanta dedicação e utilidade!!*

Interpretando, fielmente, o pensamento de seus colegas, os abaixo assignados folgão de reconhecer em V. Ex. os melhores sentimentos e a melhor vontade para com a classe, e agradecem cordialmente a V. Ex. o interesse que toma por ella. Porem não podemos de deixar de pedir a V. Ex. que se digne a attender á seguinte consideração, importantíssima para o caso:

No paiz, Ex. senhor, está introduzida a praxe de só se contar como bom serviço o que o empregado presta fora de sua repartição; de sorte que o professor que tiver tido a infelicidade de não ser convidado para qualquer commissão fora de seu magistério; aquelle que tiver envelhecido na sua cadeira, ficara *ipso facto* excluído (por uma lógica de absurdo) de qualquer graça que o regulamento venha a conceder aos que se distinguirem por seus bons serviços !

Á vista, pois, das ponderosas razões acima exaradas, os abaixo assignados ousão esperar esperar que V. Ex. se dignará de aceitar qualquer emenda que ao dito projecto for apresentada por alguns dos senhores deputados , no sentido de elevar o ordenado aos professores, pois a todos se vão dirigir os abaixo assignados, pedindo o lenitivo de que carece a classe, no estado desesperado a que está reduzida, pela enorme carestia de todos os gêneros de primeira necessidade.

E para cumprir este novo mandato, de que forão investidos pelos seus collegas de infortúnio, pedem o abaixo assignados o beneplácito de V. Ex. , a quem beijão desde já as mãos, em signal de profundo reconhecimento, pelo muito que esperão de V. Ex

Deus guarde a V.Ex. – Illm. e Exm. Sr. conselheiro Paulino José soares de Souza, muito digno ministro e secretario de estado dos negócios do império. – Rio de Janeiro 25 de Agosto de 1870

*Manoel José Pereira Frazão (relator)*  
*Candido Matheus de Faria Parda*  
*João José Moreira*

\_\_\_\_\_



## ANEXO 4

### CARTAS DO PROFESSOR DA ROÇA

**Artigos relativos á instrucção publica da Côrte, publicados no Constitucional de março e abril de 1863 por Manoel José Pereira Frazão.**

Vice-director e professor de mathematicas do Collegio do Exmo. Snr Barão de Tautphoeus, Professor publico da 1ª cadeira da freguezia do Sacramento da Côrte, membro effectivo da Imperial Sociedade Amante da Instrucção, dos ensaios litterarios no Rio de Janeiro, Typographia Paula Brito – Praça da Constituição, 1864.

Ao leitor

A necessidade de satisfazer a alguns amigos que instavam pela collecção destas cartas publicadas no CONSTITUCIONAL em Março e Abril do anno passado, é a unica razão de ser do presente opusculo.

Estes artigos não eram destinados a figurarem n'uma collecção; se tal fosse o meu intento, te-los-hia sem duvida preparado de antemão, e só depois de coordenados teriam sido publicados. Foram artigos soltos, filhos de uma impressão do momento, feitos ao correr da penna, e publicados immediatamente.

O autor só tinha em vista chamar a attenção das pessoas competentes para tantas irregularidades que entorpecem a marcha regular dos trabalhos escolares. Para produzir effeito, era preciso empregar uma linguagem energica, e buscar a protecção do mysterio por meio do pseudonymo.

Circumstancias imprevistas, porem, fizeram divulgar o autor das cartas, as quaes, em consequencia disso, deviam perder o interesse. Por outro lado a minha entrada para o magisterio publico, pouco depois da publicação da ultima destas cartas, tirava-me toda a competencia para, sob a responsabilidade de meu nome, occupar-me na imprensa de cousas relativas á repartição em que sou empregado.

Não podendo, pois, de um nem de outro modo, satisfazer o meu ardente desejo de analysar uma por uma todas as circumstancias que concorrem para essa descrença geral

sobre a regularidade dos exames de Instrucção Publica, contento-me em lembrar de novo aos homens que se occupam desta materia a necessidade de uma reforma.

Se me fosse dado discutir a materia, eu analysaria até que ponto são justas as queixas do publico:

1° - Sobre a falta de um plano de exames concertado de modo a ser conhecido por todos;

2° Sobre a ausencia de regras fixas para o julgamento.

3° Sobre a falta de harmonia do programma do examinador e do examinando

4° Sobre a falta de publicidade, que compromette a moralidade do acto

5° Sobre mil outras asserções, que, sem serem muito bem fundadas, não deixam contudo de ter sua razão de ser.

E não seria difficil encontrar nas estatisticas dos exames geraes publicadas todos os annos, dados bem claros para resolver tão importantes problemas. Mas essa materia eu a deixo as pennas mais autorisadas.

Do que, porem, não desisto, é do direito que me assiste, ou antes do dever imperioso que tenho, quer como professor publico, quer como particular, de pedir providencias a quem as dever ou puder dar, para que o Magisterio se êrga até a altura de sua missão sublime, missão tão pouco apreciada pela sociedade, porque vê a nenhuma importância que se lhe dá. Chamo a attenção dos meus leitores para o 5° e o 6° artigos desta collecção.

As *cartas do Professor da Roça* não deixam de produzir algum effeito: a imprensa acordou do seu lethargo, e o Jornal do Commercio deu alguns artigos. Oxalá que esta nova tentativa chame á imprensa novos campeões.

**12 de Março de 1863**

Meu Caro Redactor,

A época em que vivemos, toda de progresso industrial, apresenta um spectaculo maravilhoso do mais completo indifferentismo em materias sociaes!

Agitem-se embora as mais grandiosas questões de interesse publico; não tragam ellas o cunho de alguma especulação politico-commercial, e não haja medo que alguem se

abalance a esclarecer a opinião publica sobre a interpretação que se deve dar a certos phenomenos da ordem social.

E todavia taes esclarecimentos deviam influir muito no aperfeiçoamento dos processos para a solução de grandes e importantes problemas...

E se ha questões que mereçam a attenção do paiz, são, sem contestação alguma, das mais momentosas as que dizem respeito á educação da mocidade. Entretanto poucos são o que se occupam de tão importante materia; e esses poucos o fazem quando algum interesse particular os move. Então, declinam nomes, conspurcam reputações, e, servindo á grande causa de suas paixões e de seus interesses, de nada se importam menos que do interesse publico.

Acabamos de atravessar uma crise que abalou grande parte da sociedade; todos os dias os jornaes annunciavam os desastrosos resultados dos exames da instrucção publica! Dinheiro gasto sem proveito, e talvez com grandes sacrificios; perda de tempo, de animo, etc., etc. E o que se disse? ou que publicações vieram esclarecer-nos a este respeito? Gritou-se, vociferou-se, mas ficou-se na mesma ignorancia das verdadeiras causas dessa calamidade.

Nenhum collegio requereu ainda a publicação das provas escriptas dos reprovados nas diversas materias, afim de se avaliar a justiça com que julgaram as commissões examinadoras! Será que são todos indifferentes ao desmentido solemne que têm tido seus attestados? será que se arreceiam da mesa na vingança de um tão insolito procedimento? ou será... (quem sabe?) que a consciencia lhes brada mais alto que toda outra consideração, impondo-lhes um rigoroso silencio?! *Dicant Paduani*

Como quer, porém, que se deva interpretar o silencio dos professores e directores de collegios da côrte em presença dessa emergencia, não devermos ser indifferentes ás odiosas censuras de que são victimas os membros das commissões, quer como demasiado severos e injustos, quer como dominados pela prepotente e caprichosa vontade do Sr. visconde de Jequitinhonha.

Cumpré que alguma voz ainda não enrouquecida nas lidas estereis da politica se levante no meio deste silencio geral, e que, só visando o dever, a despeito de qualquer outra consideração nos venha desenhar o quadro de nossas miserias em materia de instrucção publica.

É apreciando de perto todas as causas que concorrem tão poderosamente para a decadencia da instrucção publica em nosso paiz, que julgamos prestar um serviço relevante á nossa estudiosa, e bem mal dirigida mocidade.

Longa se vai já tornando esta primeira carta; se dais licença Meu Caro Redactor, voltarei uma segunda a dar-vos conta do que nesta apenas deixo esboçado. Não vos inquieteis de meu nome; se occulto, é porque tenho conveniencias a guardar.

E demais, que interesse vem á questão a declinação de um nome obscuro e ignorado, e de um individuo que em uma época de positivismo tem a parvoíce de se lembrar de *instrucção publica*?

Contentai-vos com saber que sou estranho á politica, que vivo vida obscura de um pobre professor da roça; o que não impede que em meu peito bata um coração brasileiro.

Do meu retiro indignei-me contra essa ordem de cousas que tantos desastres e desgostos tem causado aos meus collegas da côrte; e protestei dizer com franqueza a quem quizer lêr as minhas cartas, tudo quanto penso ácerca de um assumpto que parece-me bem importante.

Sendo que o decreto imperial que baixou em 1854 fez da instrucção publica um ramo da administração<sup>1</sup>, cumpre que o publico seja inteirado do como se tem entendido a direcção dessa importantíssima repartição, que nos paizes civilisados é objecto da mais seria solícitude dos governos. Comvém que o povo seja instruido do direito de protecção

que lhe assiste, e isso bastará para que um governo bem intencionado se apresse em prestar-lh'á

Sou, Sr. Redactor, vosso humilde respeitador,

*O professor da roça*

---

<sup>1</sup> Ate então quasi o não eram

## II

14 de Março de 1863

Meu Caro Redactor

Na minha primeira vos prometti traçar o quadro de nossas miserias em matéria de instrucção publica, afim de ficarem conhecidas as causas que influem poderosamente nessas innumeradas reprovações, verdadeiros desastres para a reputação dos collegios e dos professores. Relevai-me ainda uma pequena digressão antes de entrar em matéria.

Ella torna-se indispensavel para que me não julguem exagerado, quando chamo a isto uma calamidade.

Ahí pela corte é natural que se tenha desvanecido a impressão que estes desastres causaram no animo dos interessados, porque (segundo me escrevem amigos dahi) já se não dá grande importancia á uma reprovação!... Eis uns dos perniciosos effeitos, e não o menor, a meu ver, disso mesmo a que eu chamo calamidade! Tirar o brio do alumno, acostumando-o a reprovações, é sem duvida destruir-lhe o primeiro elemento que lhe podia servir de estímulo!

Incutir-lhe no espirito por odiosas insinuações a persuasão de que o tribunal da Instrucção Publica é uma roda de loteria, ou uma *Inquisição sui generis*, a cujas decisões não preside a razão, e sim o capricho ou a sorte, é cortar pela raiz todas as esperanças de progresso intellectual. O estudante póde, e deve até vadiar o tempo do estudo; porque não teme a moralidade do julgamento, e póde responder a qualquer resultado: - *Sic coluere fata*.

*O tempora! Ô mores!* Pensais, Meu Caro Redactor, que, admittido o principio da immoralidade dos exames, a mocidade, a esperança do paiz, não corre o caminho do precipicio?!...

Mas nas grandes cidades, nos grandes centros commerciaes, poucas vezes vêm estas idéas occupar os espiritos sempre distrahidos com operações de outra ordem. O mesmo não acontece nos logarejos como este em que habito, onde ha sempre alguma hora para se conversar sobre qualquer assumpto, importante ou não, comtanto que caia na *ordem do dia*.

A questão dos exames da Instrução Publica faz por aqui hoje o objecto de todas as conversações; e como foram victimas entidades de ambos os credos, uns foram reprovados por falta de energia dos padrinhos; outros, pelo implacavel rigor da politica! Da côrte mesmo se tem escripto verdadeiras anedoctas em que se pretende provar a desintelligencia dos membros da mesa. Mas o facto é que foram reprovados de uns e outros; e por mais de um exemplo se demonstrou a improficuidade dos empenhos.

Deixemos, porém, de parte essas vagas insinuações com que pretendem responder a justas arguições os legitimos culpados de uma tal estado de cousas, e tratemos de apreciar as fontes do mal que nos cumpre combater. São tantas e tão variadas as circumstancias que cooperam para elle, tal é a influencia de umas sobre as outras, que bem se poderia dizer que de nenhuma dellas, mas do concurso dellas, é que resulta o mal. Se bem que todas são de natureza tal, que cada uma era bastante para, só por si, produzir males consideráveis.

Estudemos a questão *ab ovo*.

1ª causa. – *Ignorancia quasi completa do fallar vernaculo.*

Causa horror lembrar o estado de decadencia a que temos chegado nessa matéria!

Tudo parece annunciar a hora de nossa regeneração, porque a natureza liga sempre os progressos do espirito a grandes crises que abalam as bases da sociedade.

Com effeito sem leis, sem regulamentos especiaes, o nosso paiz tem-se limitado a copiar e traduzir o regulamento francez, sabio na verdade, mas só applicavel ás nossas necessidades quando convenientemente modificado!... Vergonha terão os nossos vindouros quando, recorrendo ás estatisticas da Instrução Publica, virem que um sem numero de moços têm sido reprovados em idiomas estranhos, que aliás conheciam soffrivelmente; ao passo que uma só vez não consta que alguém deixasse de matricular-se por desconhecer o proprio idioma!!

Queremos imitar as grandes nações civilisadas; pois bem, imitemos: quem dirá que se não faça? Só um espirito orgulhoso é que despreza as lições de bons mestres. Não faremos questão da preferênça exclusiva que se dá entre nós ao regulamento da França, deixando muita cousa que aprender nos da Allemanha, e mesmo de outras nações, não menos competentes em matérias de instrucção. A França, a mestra das nações como lhe

chama Vicaire, o pharol da civilisação moderna, na fhrase de Guísot, a França, digo, faz honra a quem a imita em materia em que ella é tão competente. Porém o que eu nego é que entre nós se imita o regulamento da França. Em nosso paiz chama-se imitar o que eu chamo de *traduzir e copiar*. Imitemos sim a França, mas imitemos éntelligentemente: uma copia fiel em materia tal é além de improficua, despida de todo o senso. Hoje ficarei aqui, e, visto que me permittis, continuarei em outras, o trabalho encetado.

Sou, Sr. Redactor, vosso humilde respeitador,

O professor da roça.

V

21 de Março de 1863

Meu Caro Redactor,

Do conteúdo de minhas cartas até hoje publicadas facilmente se deprehende que a razão principal dessas reprovações em massa, é a falta de habilitações dos candidatos. Não se deve, porém ,inferir que todos os collegios ou que todos os professores seguem a mesma regra! Não: entre uns e outros ha homens conscienciosos e trabalhadores, que esquecidos até de seus interesses, só attendem ao beneficio que do seu contingente de trabalho possa vir á sociedade.

Conheço collegios ahi na côrte, em que trabalha-se sem attender ao maldito programma, em que estuda-se a lingua portugueza, a despeito da incuria geral; e donde por consequencia saem alumnos habilitadissimos. Mas esses são, as mas das vezes, victimas da ingratição da sociedade, que não comprehende os seus proprios interesses!

Tambem não é menos certo que muitas vezes tem acontecido serem reprovados moços, que não estavam no caso de o serem; mas que deixam-se tomar de um *panico* na occasião do exame, e desconhecem as cousas mais triviaes! E neste caso que fazer a commissão? Não vêm estes alumnos de envôlta com mil outros, que carecem das noções mais rudimentaes? Como distinguir destes os primeiros?

Ao primeiro disparate diz a comissão - É dos taes. Os homens sensatos concordarão comigo que taes factos se não dariam, se pudesse haver mais confiança nos attestados.

Trabalhe-se, pois, não para preencher uma formalidade, mas para fazer adquirir aos alumnos conhecimentos reaes; e teremos conseguido remover a maior das difficuldades. Passemos á terceira causa.

*Magisterio muito apensionado, inglorio, mal retribuido, mal considerado, e por consequencia, máo.*

Para bem desenvolver este ponto, estabeleçamos uma serie de factos incontestaveis para os quaes cumpre chamar a attenção dos competentes.

As vidas são geralmente curtas, e mórmente entre nós. A deficiencia de população em nosso vastissimo territorio, e a propria natureza de nossas instituições, contribuem para que o parlamento, a politica, a imprensa, a administração, e mil outros minotauros das intelligencias, devorem a grande maioria dos homens a quem são dadas habilitações litterarias.

Daqui resulta que essa grande maioria tem durante a sua vida de applicar-se principalmente a objectos para que se não preparou; e que vejamos a cada passo: o medico, delegado de policia; o jurisconsulto, empregado publico, o mathematico, amanuense; o theologo, jornalista; e mil outras anomalias! Este mal é a meu ver por emquanto incuravel; mas salta aos olhos de quantos desejam a applicação do principio: *Tractent fabrilia fabri.*

Isso posto, quaes são os homens que entre nós se occupam do magisterio? Ou antes, é este entre nós uma profissão? Não! Nenhum homen que dispõe de um certo cabedal de conhecimentos deixa occupações muitissimo mais vantajosas, para dar-se á uma vida ingloria e penosa, a um sacerdocio todo de abnegação, como o magisterio!

Dos homens distinctos que conta hoje a classe (que os conta) uns são distrahidos com occupações de diversa ordem, e só dão ao magisterio a hora designada para leccionar, e isso mesmo nem sempre; outros fazem do magisterio uma *ante-camara* para esperarem os melhoramentos que almejam.

Commo leccionam os primeiros? Cançados de mil outros afazeres, qual atarefado da politica, qual dos trabalhos de sua repartição, que lhe absorveria todo o tempo, não é possivel que satisfaçam ás condições de um professor dedicado. *De minimis non*



*curat proetor*. Vejamos os segundos. Estes, tendo sempre em mira melhorar de posição, estão attentos ao lado donde lhes acenam maiores vantagens.

Ora, esse estado anormal do espirito de uns e outros é incompativel com a assiduidade indispensavel ás lidas do magisterio!

Não tratarei dessa invasão de pseudo-professores que infestam a classe, e que tanto mal lhe fazem: disso cumpre cuidar a autoridade.

Resulta deste concurso de circumstancias, que em um mnisterio tão honroso conta-se apenas uma meia duzia de professionaes, cujo numero fica muito áquem das necessidades do ensino. Estes dividem-se e subdividem-se; as horas do dia são poucas para as lições que têm; as da noite, que não são tambem occupadas, ficão para o repouso indispensavel ao corpo.

Quando estudam?! Vêm-se forçados a limitar seus conhecimentos aos poucos que já tiverem adquirido, que já são demasiados para o *systema preparatorio*, de que fallei na minha ultima carta!...

Eis, meu caro redactor, em toda a nudez da verdade, o que é o magisterio na côrte!

E como não ser assim?! Poderá o professor limitar-se a tres ou quatro horas de lição? O que o fizesse morreria de fome!

Os ordenados são os mais acanhados, e as necessidades da época são exorbitantes! O mesmo magisterio superior não é muito bem retribuido; e a prova disso é que os que delle se encarregam sollicitam outras occupações!

Agora (aqui para nós) qual é o papel que representa um professor, propriamente tal, perante uma sociedade constituída como a nossa? De que importancia gosa? Obrigado pelas circumstancias a resignar-se á uma tarefa tão espinhosa quão ingloria, e tendo por garantia unica seus *pingues* ordenados, não perde por certo a occasião de se deixar devorar por alguns dos minotauros de que acima fallei.

Longa se vai tornando esta; tornarei á materia.

Sou vosso humilde respeitador

*O professor da roça*

## VI

26 de Abril de 1863

Meu Caro Redactor,

Deveres mui complexos me vieram interromper a tarefa que me impuz de apreciar as causas da decadencia da instrucção publica em nosso paiz.

Em cumprimento do que vos prometti ns minha ultima de 24 do passado, vou fazer algumas considerações mais sobre o magisterio, cujo quadro ficou ahi summariamente esboçado.

Não desejo ferir o melindre de quem quer que seja; nem tenho o orgulho de persuadir-me que a minha voz possa acordar o paiz do somno da indifferença. Mas insisto nessa materia, porque tenho como regra de bom dever: “*Que o cidadão prestante deve concorrer com o seu quilate de luz sempre que se agitam questões de tão alta importancia social.*” Ora parece-me que a disconsideração do magisterio, a sua humilhação perante as outras classes da sociedade são factos que merecem alguma attenção.

Ninguem ignora que a educação da nossa mocidade esteve sempre em quasi completo abandono, até que um homem eminente (á exemplo do que se pratica nos paizes civilisados) lembrou-se de collocar-a sob a égide da lei. Baixou com effeito o decreto imperial de 17 de Fevereiro de 1854 chamando os professores particulares á exhibição de provas de capacidade intellectual e moral, e creando uma inspecção *ad hoc*.

Sublime idéa era sem duvida esta de dar aos professores um titulo á consideração publica, para que se não confundissem com os charlatães que impingem á descuidada sociedade o seu ouropel por ouro do mais fino quilate!

Mas que vale entre nós a lei de 54, se (como acontece á tudo quanto é nosso) pregaram-lhe um nariz de cêra, que qualquer piparote faz prestar-se a todos os abusos?!

Pedro quer leccionar uma materia que .... *sabe*; mas não quer sujeitar-se á prova. É bom moço, póde vir a ser util; zas, um piparote no nariz da lei: obtem uma dispensa, e com ella um titulo de capacidade!!

João não conseguiu attestados que pudessem ao menos cohonestar a dispensa. Não é embaraço: *não lecciona, explica e prepara* para o collegio de Pedro II, e para as escolas superiores! Ora, quem explica para o collegio de Pedro II, *a fortiori* explica para outros collegios, e por consequencia n’elles.

Este defeito organico dá em resultado um grande numero de irregularidades que infelizmente temos a lamentar.

Porém não pára ainda aqui tudo. A lei estabelece que os professores publicos sejam demittidos mediante um proceso em que se demonstre sua incapacidade; entretanto, mais de uma vez temos tido exemplos de demissões pouco escrupulosas quer de professores primarios, quer do proprio collegio de Pedro II!

Como exigir que a sociedade tenha em consideração os professores particulares, se os que obtêm cadeiras por concursos são tidos em menos que simples amanuenses de secretaria?!

O povo olha para o governo como norma de procedimento: não pôde, não deve dar ao professor a consideração que o governo lhe nega.

O professorado hoje é a peor das recommendações! Perguntai a um pai o que é o professor de seu filho, e elle vos responderá: "*Um criado de ensinar meninos!*"

Dir-me-hão que o governo nenhuma culpa tem da pouca importancia que se dá a uma classe que se tem deixado ficar áquem da illustração do seculo, e á qual o espirito de antagonismo acaba de tirar o prestígio que por ventura ainda conservava!

Infelizmente é assim, mas nem por isso é menos certo que a falta de escrupulo na concessão de dispensas, e a pouca exigencia que se faz para as provas de capacidade, são factos que concorrem para que se mescle a classe, e para fazer desertar della os que fóra acham outros recursos, e que vêm no magisterio uma especie de degradação social.

Em um paiz em que se exigem tantas habilitações para o escripturario do thesouro, e o empregado publico de qualquer ordem, estuda-se para tudo, menos para professor!

Nunca os dinheiros publicos chegaram para crear-se uma escola normal, onde um professor se instruisse; e que, a exemplo das de Allemanha, se ramificasse por todos os pontos do imperio! E se se vier a fazer, será mais um valhacouto de abusos, que só servirá para degradar-nos cada vez mais!

Não sei de quem é a culpa; mas o facto é, que temos professores que desconhecem as mais comezinhas questões de pedagogia, que ignoram a logica, poderoso e indispensavel auxilio para todas as operações de espirito; e que entretanto ensinam e têm um diploma!

Tudo isso fôra previsto pelo legislador, quando pela sabia lei já citada chamou a exame o professor particular! Mas fez-se o que se devia fazer para que a sociedade tirasse partido dessa sublime inspiração de um grande estadista?! Ahi estão os regulamentos posteriores para responderem.

Quais eram as vantagens da lei de 1854:

*1ª Garantir á sociedade uma instrucção inspeccionada pelo governo, substituindo o juizo illustrado deste aos dos pais nem sempre competentes.*

*2ª Garantir tambem ao professor o respeito e a consideração da sociedade.*

Tudo, porém, tem sido annullado; e não só a sociedade é muitas vezes enganada, como o professor nunca obteve o gráo de consideração que lhe compete, e que a lei muito explicitamente lhe quiz garantir.

Preste, pois, o governo alguma attenção a tão sagrados deveres; lembre-se que é ao professor que está confiada a maior de todas as missões, o preparar a nação futura; lembre-se que em pequenas idades imita-se tudo, e os defeitos e vicios não são por certo o que mais custa a imitar; tenha mais escrupulo em conferir titulos; trate com alguma deferencia, e faça retribuir melhor a mais importante classe dos servidores do estado; e teremos dado um passo avantajado no caminho do progresso. Então veremos que para o magisterio concorrerão homens que pela sua illustração possam prestar serviços relevantes á educação da mocidade.

Não concluirei esta sem fazer um pequeno repáro sobre o que publicou o Jornal do Commercio em artigos editoriaes. Diz aquella illustrada redacção, que uma das causas do mal da instrucção é a falta de estabelecimentos dirigidos sob as vistas do governo; que o collegio de Pedro II é pequeno, etc, etc.

Esta asserção encerra uma grave injustiça aos estabelecimentos particulares. Fosse-nos permittido comparar as provas escriptas de alguns reprovados na Instrucção Publica, e alguns premiados em Pedro II, veriamos de que lado estaria a superioridade!

Eu penso pelo contrario, que todos os embaraços com que lutam os collegios particulares são provenientes do mão fado que parece perseguir o governo do Brasil em materias de instrucção! Mal de nossa mocidade se não encontrasse meios de se instruir nos estabelecimentos dos particulares, apesar de todas as irregularidades que por elles vão!

Se o *Jornal do Commercio* tivesse aconselhado ao governo o cumprimento da lei de 1854, ou então a desistencia completa desse protectorado nominal sobre a instrucção particular, teria sem duvida prestado mais serviço á sociedade!

Para se demonstrar a influencia perniciosa do governo em materias de instrucção publica, basta lêr os estatutos do instituto Commercial, onde se encontram artigos verticalmente oppostos ao espirito e á letra da grande lei fundamental do Estado, a nossa constituição!

Com effeito, dizer que serão preferidos para certos empregos os que tiverem estudado no Instituto; e que daqui a 5 annos serão os cargos de correctores, leiloeiros e despachantes das alfandegas, exclusivos para os filhos desse estabelecimento; é fazer aos brasileiros uma extorsão dos seus mais sagrados direitos constitucionaes! Com que jus póde o governo annullar com seus regulamentos as prerogativas da constituição?!

Meu Caro redactor, rogo-vos que tomeis muito em consideração esta materia para chamardes a attenção do corpo legislativo. A minha voz é sobremaneira debil para ser ouvida tão alto!

Além de illegal, é esse acto abusivo tendente a enfraquecer ou enervar o desenvolvimento intellectual! Sem a livre concorrencia qual é o estimulo do estudante privilegiado?! *Os exames!!*

Ora os exames!... Quem não sabe por ahí que os exames são burlas com que se pretende illudir os tolos?! Quem examina? Os professores que têm todo o interesse de approvar o seu discipulo!!

Copia-se vergonhosamente o que o regulamento da França tem de máu; porque não se segue nos estabelecimentos do governo a mesma regra que se segue em França?

Em França o bacharelado em letras é dado á todo o cidadão que dispõe dos conhecimentos precisos; abre-se inscripção para os exames de 3 em 3 mezes. No Brasil é o bacharelado um privilegio exclusivo do collegio de Pedro II! Pretende-se fazer crer que um estudante que decora dez linhas de um autor (não importa em que materia) é mais habilitado que os que soffrem exames quasi vagos em todas as materias! Não contentes com essas irregularidades, já se lembraram de fazer o doutoramento em mathematicas e sciencias naturaes exclusivo para os bachareis em letras. Não sei se levarão a effeito semelhante dislate! Agora, finalmente, publica-se o regulamento do Instituto Commercial,

em que são despojados do direito de serem despachantes, leiloeiros e correctores, todos os cidadãos brasileiros, á excepção dos estudantes do Instituto!...

É de se lastimar que a direcção de taes estabelecimentos, em vez de procurar dar-lhes concurrencia real pelo aperfeiçoamento dos estudos, lhes procure uma concurrencia toda artificial, por meio de privilegios que lesam os direitos de todos os cidadãos, e ainda mais, que affectam os interesses materiaes do paiz!

Com effeito, custa até a crer que o commercio do Brasil fique calado sob a ameaça de ver entregues os seus maiores interesses, não a pessoas de sua confiança, mas aos meninos privilegiados do governo!

Relevai, meu caro redactor, se nessa minha digressão me affastei muito da questão vertente.

É que sou brasileiro, e não posso reprimir a indignação que me causou um tal sequestro de garantias!

A meu ver, a maior injuria que nos é feita pelo art. 31 cap. 4o do regulamento do Instituto Commercial, é dirigida á nossa intelligencia; pois só a um povo ignorante e barbaro póde um governo *autocratico* impôr taes regulamentos.

O estrangeiro tem o direito de rir-se de nosso gráo de illustração! Fique ao menos registrado o meu protesto, e oxalá que elle ache écho no coração de todos os brasileiros.

Não vos enfadarei mais por hoje, em outras tratarei ainda de outras causas.

Sou vosso humilde respeitador.

*O professor da roça*

## ANEXO V:

### Instrucções especiaes para as conferencias pedagogicas

Sua Magestade o Imperador ha por bom approvar as instrucções especiaes para a celebração das conferencias de que trata o art. 70 do regulamento annexo ao decreto n. 1331 A de 17 de Fevereiro de 1854, organisadas em virtude do mesmo artigo pelo Inspector geral da instrucção primaria e secundaria do municipio da côrte, conselheiro José Bento da Cunha Figueiredo.

Palacio do Rio de Janeiro, em 30 de agosto de 1872.—*João Alfredo Corrêa de Oliveira.*

#### INSTRUCÇÕES A QUE SE REFERE A PORTARIA SUPRA

Art. 1.º Todos os professores publicos das escolas primarias do municipio da côrte serão convocados, com oito dias de antecedencia, pelo inspector geral da instrucção publica para se reunirem nas fôrmas da Paschoa, e nas do mez de dezembro, a fim de conferenciarem sobre todos os pontos que interessarem o regimen interno das escolas, methodo do ensino, systemas de recompensas e punições para os alumnos, expondo as observações que hajam colhido de sua pratica e das leituras das obras que tenham consultado.

§ 1.º A estas conferencias assistirão os delegados dos districtos e os membros do conselho director, que serão para isso convidados; assim como os directores dos estabelecimentos particulares, que o inspector geral julgar conveniente avisar.

§ 2.º Na carta de convite se indicará o dia e logar em que serão celebradas as conferencias, as quaes durarão até tres dias consecutivos, sendo cada sessão diaria de tres horas, podendo ser prorogada por mais uma, começando ás 10 da manhã.

Art. 2.º A reunião será presidida pelo inspector geral ou pelo membro do conselho que este designar, e servirá de secretario o professor mais moço dentre os presentes, que tomará assento ao lado direito do inspector, ficando do outro lado o secretario da repartição da instrucção publica.

Os membros do conselho director terão logar no estrado da mesa do presidente.

§ 1.º Os professores publicos e particulares convidados tomarão promiscuamente assento em cadeiras collocadas em frente da mesa do presidente, e os delegados e espectadores ficarão nos logares que lhes forem destinados.

§ 2.º Declarada aberta a sessão pelo presidente, e estabelecido o necessario silencio, o secretario lerá a acta da sessão antecedente, que será logo approvada, se não houver alguma reclamação; havendo-a, poderá ser alterada no sentido que fôr vencido, depois de brevissima discussão.

§ 3.º Approvada a acta, entrar-se-ha no trabalho que fôr dado para ordem do dia pelo presidente dentro dos limites do programma.

Art. 3.º Na discussão das materias tomarão parte, além dos professores publicos, os particulares convidados, havendo tempo. Os membros do conselho farão por escripto as notas que julgarem convenientes, para serem attendidas na organização do programma para o exercicio da reunião subsequente.

§ 1.º Nas discussões os espectadores se conservarão silenciosos, e os professores guardarão entre si a maior cortezia e urbanidade, evitando qualquer expressão ou gesto que possa offender o amor proprio dos preoccupantes, sob pena de serem chamados á ordem pelo presidente.

§ 1.º A estas conferencias assistirão os Delegados dos districtos e os Membros do Conselho Director, que serão para isso convidados; assim como os directores dos estabelecimentos particulares, que o Inspector Geral julgar conveniente avisar.

§ 2.º Na carta de convite se indicará o dia e logar em que serão celebradas as conferencias, as quaes durarão até tres dias consecutivos, sendo cada sessão diaria de tres horas, podendo ser prorrogada por mais uma, começando ás 10 da manhã.

Art. 2.º A reunião será presidida pelo Inspector Geral ou pelo Membro do Conselho que este designar, e servirá de secretario o Professor mais moço d'entre os presentes, que tomará assento ao lado direito do Inspector, ficando do outro lado o Secretario da Repartição da Instrução pública.

§ 1.º Os Membros do Conselho Director terão logar no estrado da mesa do Presidente; os Professores publicos e particulares convidados tomarão promiscuamente assento em cadeiras collocadas em frente da mesa do Presidente, e os Delegados e espectadores ficarão nos logares que lhes forem destinados.

§ 2.º Declarada aberta a sessão pelo Presidente, e estabelecido o necessario silencio, o Secretario lerá a acta da sessão antecedente, que será logo approvada, si não houver alguma reclamação; havendo-a, poderá ser alterada no sentido que fór vencido, depois de brevissima discussão.

§ 3.º Approvada a acta, entrar-se-á no trabalho que fór dado para ordem do dia pelo Presidente dentro dos limites do programma.

Art. 3.º Na discussão das materias tomarão parte, além dos Professores publicos, os particulares convidados, havendo tempo. Os Membros do Conselho farão por escripto as notas que julgarem convenientes, para serem attendidas na organização do programma para o exercicio da reunião subsequente.

§ 1.º Nas discussões os espectadores se conservarão silenciosos, e os Professores guardarão entre si a maior cortezia e urbanidade, evitando qualquer expressão ou gesto que possa offender o amor proprio dos proponentes, sob pena de serem chamados á ordem pelo Presidente.

§ 2.º Não será licito a nem-nam Professor levar a discussão para outro assumpto que não seja o restrictamente dado pelo Presidente para ordem do dia.

§ 3.º O Presidente dará successivamente a palavra a cada um dos Professores para lerem o que tiverem escripto sobre a materia, ou quesitos theoreticos e práticos do programma; e, finda a leitura das peças escriptas, abrirá discussão sobre ellas nos pontos e pela ordem que o mesmo Presidente achar conveniente, convidando os Professores para arguirem-se reciprocamente.

§ 4.º O Secretario tomará nota das opiniões divergentes para serem mencionadas na acta respectiva, e reconsideradas na confecção do programma que tem de ser dado para a reunião seguinte.

§ 5.º Quando as divergencias recalifrem sobre alguns pontos que estejam em pratica nas escolas, e que convenha modificar ou fixar melhor, o Presidente, substanciando-os, sujeital-os-á logo á votação, e o que fór vencido por maioria de votos será consignado no acta para ser attendido e resolvido em sessão ordinaria do Conselho Director.

§ 6.º Para que a discussão seja proveitosa, o Presidente não consentirá que os discursos sejam divagantes e extensos, mas concisos e pertencentes ao ponto da controversia, dando, ou negando, segunda e terceira vez, a palavra a cada Professor quando entender conveniente.

§ 7.º Finda a discussão, o Secretario-professor escreverá o resultado do processo verbal da sessão diaria, fazendo menção do dia e hora em que tiver logar, das pessoas que assistiram, e das questões que tiverem sido ventiladas, consideradas ou resolvidas, usando de redacção clara, facil e summaria. Esta acta será assignada pelo mesmo Secretario, e rubricada pelo Presidente.



Art. 1.º Na ultima sessão diaria de conferencia periodica será o principal assumpto da dia a organização do programma das materias que tiverem de ser tratadas ou discutidas na conferencia proxima futura.

§ 1.º O Secretario da Repartição redigirá o processo desta sessão, fazendo logo um ligeiro relatório dos pontos das divergencias, e soluções havidas em cada uma das sessões diarias, para serem tomadas em consideração na confecção do programma.

§ 2.º Em seguida o Presidente proporá aos Professores que indiquem algumas theses, que devam ser discutidas, de preferencia sobre quizesquer dos seguintes assumptos:

1.º Capacidade actual e eventual das salas das escolas, seus commodos e utensilios necessarios:

2.º Estudo, exame e applicação dos methodos e systemas do ensino;

3.º Appreciação dos livros usados nas escolas e dos que convirá adoptar;

4.º Finalmente, tudo quanto se considerar necessario e proficuo em relação ao melhor e mais prompto desenvolvimento da instrução e educação primaria.

§ 3.º Recolhidas estas indicações, o Presidente ficará só com o Conselho Director, para assentarem nos pontos ou quesitos que derem constituir o programma; pontos que serão determinados com toda a individuação, simplicidade e clareza, ficando assim encerrada a conferencia.

§ 4.º O Secretario da Repartição formará o quadro dos pontos para ser enviado logo aos Professores, affixado na sala da reunião e publicado na gazeta official.

O trabalho escripto que fizerem sobre a materia do programma, será remetido com capa official ao Inspector Geral dez dias antes do primeiro da reunião, a fim de ser apresentado sobre a mesa e lido na fórma do art. 3.º § 3.º

§ 5.º No dia seguinte ao do encerramento da conferencia o Conselho Director celebrará uma sessão especial para apreciar os trabalhos escriptos dos Professores, consignando-se na acta os nomes dos que mais se tiverem distinguido nas sessões, para ser tudo levado ao conhecimento do Ministerio do Imperio.

§ 6.º Os trabalhos escriptos apresentados pelos Professores nas reuniões pedagogicas ficarão archivados na Secretaria, para serem consultados na occasião da organização do relatório geral da Repartição ao Ministerio do Imperio.

§ 7.º Será tambem remetido aos Directores ou Professores dos estabelecimentos particulares o quadro dos pontos do § 1.º do artigo antecedente, para que, si lhes aprouver, dissertem sobre elles por escripto, e remetam o resultado de suas lucubrações ao Inspector da Instrução pública, que os entregará á apreciação do Conselho Director.

Art. 5.º Ao Inspector ou seu preposto compete, além da convocação e da presidencia das sessões, manter nelas a ordem, podendo não só fazer sair da sala os que se não portarem convenientemente, mas suspender os trabalhos, quando não possa conter os individuos que de qualquer modo os perturbarem.

Paragrapho unico.—Todas as actas das sessões das conferencias pedagogicas serão escriptas em livro especial, inclusivè a ultima relativa á confecção do programma.

Art. 6.º A nem um Professor será licito, sem causa justificada perante o Inspector Geral, deixar de comparecer ás conferencias ou retirar-se da sessão diaria antes de finda. O Governo levará em conta suas faltas e os serviços pedagogicos relevantes, quando tiver de fazer a applicação do art. 28 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1834.

Art. 7.º O Secretario da Inspectoria é encarregado de preparar a sala das sessões, não só de mobilis conveniente, como de papel, pennas e tinta para o serviço dos membros activos da reunião.

Art. 8.º O Governo assignará uma subvenção diaria aos Professores publicos que assistirem ás sessões.

Art. 9.º (transitorio). Os pontos do programma para a primeira conferencia pedagogica serão dados pelo Inspector, ouvido o Conselho Director e expedidos dois mezes antes do dia em que houver de ter lugar a reunião.

Inspectoria Geral da Instrução primaria e secundaria do municipio da Corte, em o 1.º de agosto de 1872. — O Inspector Geral, *José Bento da Cunha Figueireda*.

Sua Magestade o Imperador, Attendendo ao que propoz o Inspector Geral da Instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte, Ha por bem que nas conferencias de que trata o art. 76 d Regulamento annexo ao Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854 se observem as seguintes Instrucções:

Art. 1.º As conferencias pedagogicas, instituidas pelo art. 76 do Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854, se realizarão duas vezes annualmente, nas ferias da Paschoa e nas do mez do dezembro.

Art. 2.º As conferencias têm por fim manter a emulação e a vida na corporação dos professores publicos da instrucção primaria, promovendo entre elles a troca de observações pedagogicas, colhidas na pratica diaria de suas funcções, no estudo dos methodos, dos programmas, da disciplina escolar, da introduccão de livros e objectos proprios para o ensino.

Art. 3.º As discussões estranhas aos fins indicados no artigo anterior deverão ser rigorosamente prohibidas.

Art. 4.º O Inspector Geral presidirá ás conferencias, as quaes serão publicas. A ellas assistirão os membros do conselho director e os delegados parochiaes, que poderão, uns e outros, tomar parte nas discussões.

Art. 5.º Além dos professores publicos primarios de ambos os sexos, cathedrauticos e adjuntos, são obrigados a comparecer os professores e substitutos da Escola Normal da Côrte, que, como aquelles, terão o direito de concorrer a todas as discussões e trabalhos. Igual participação será facultada aos professores particulares legalmente habilitados.

A congregação da Escola Normal da Côrte elegerá um professor especialmente para tomar parte na discussão das theses de pedagogia, de que trata o art. 10.

Art. 6.º Os professores publicos e os adjuntos das escolas situadas nas freguezias suburbanas, que não estiverem em facil e prompta communicacão com o centro da cidade, receberão um subsidio, que poderá variar entre 3\$ e 10\$ diarios, conforma fór arbitrado pelo Inspector Geral.

Art. 7.º Os professores primarios e adjuntos que faltarem, sem causa justificada, perderão os vencimentos correspondentes aos dias de sessão.

Art. 8.º As conferencias pedagogicas poderão durar até tres dias consecutivos. A hora do começo dos trabalhos será previamente annunciada no *Diario Official* e nas folhas de maior circulação. O local será designado pelo Inspector Geral.

Art. 9.º Na vespera do dia marcado para a conferencia haverá uma sessão preparatoria para eleição de secretario, e nessa occasião se procederá á leitura, discussão e approvaçãõ da acta da ultima conferencia.

Art. 10. A conferencia constará de tres partes, e nenhuma delias occupará mais de uma sessão.

A primeira é destinada ao exame e critica dos trabalhos apresentados na conferencia anterior, que serão opportunamente publicados e distribuidos.

A segunda versará sobre a discussão das questões theoreticas de pedagogia, escolhidas pelo conselho director, cabendo a palavra, em primeiro logar, ao professor eleito pela congregação da Escola Normal da Côrte.

A terceira será reservada aos trabalhos praticos de pedagogia, consistindo estes na direcção de uma classe, e na explicação do emprego e das vantagens dos apparatus ou instrumentos mais aperfeccionados de ensino.

Art. 11. E' licito aos professores publicos ou particulares apresentar, durante a conferencia, dissertações escriptas a respeito de observações pessoais feitas nas escolas ou sobre as questões de ensino que mais lhes interessarem, observando-se o disposto no art. 3.º Estas dissertações, cuja leitura não se effectuará na conferencia, serão submettidas pelo Inspector Geral ao conselho director, que escolherá as que merecerem ser publicadas.

Art. 12. As theses para a segunda parte da conferencia serão communicadas aos professores publicos e annunciadas, pelo menos, dois mezes antes da abertura das sessões. Na organização d'ellas o conselho director terá em vista os trabalhos das anteriores conferencias, e as indicações apresentadas pelos professores publicos de instrucção primaria.

§ 1.º O prazo para apresentação das alludidas indicações será de 30 dias, a contar do encerramento das sessões de cada conferencia.

§ 2.º Quando o conselho director entender que convem tornar a considerar algum assumpto já tratado nas conferencias, poderá reproduzi-lo em os novees programmas.

Art. 13. Os professores que quizerem tomar parte nos trabalhos praticos da conferencia deverão prevenir ao Inspector Geral, no primeiro dia de sessão, acerca do objecto da lição modelo, ou dos instrumentos e apparatus que devam ser explicados.

§ 1.º Em cada conferencia não haverá mais de uma lição modelo, a qual durará uma hora no maximo. No salão das conferencias serão collocados bancos e carteiras apropriados para os alumnos.

§ 2.º É facultado ao professor, que tiver inventado ou aperfeiçoado um apparatus ou instrumento de ensino, fazer na conferencia a exposição verbal do seu invento.

Art. 14. Só é permittida a leitura de discursos escriptos, quando estes versarem sobre as theses pedagogicas incluídas na segunda parte dos trabalhos da conferencia. As dissertações escriptas que se referirem ás materias comprehendidas na primeira ou na terceira parte terão o destino indicado no art. 11. Os oradores enviarão um extracto de seus discursos para ser publicado.

Art. 15. Os discursos deverão ser concisos e pertinentes ao assumpto; e aos oradores compete observar rigorosamente a urbanidade que devem aos seus collegas e ás autoridades superiores, evitando toda a sorte de questões inconvenientes.

Art. 16. Terminada a conferencia, o Inspector Geral providenciará para que se colleccionem todos os trabalhos, e convocará o conselho a fim de examinal-os. Far-se-ha na acta menção honrosa dos professores publicos de instrucção primaria que mais se distinguirem, e os seus nomes, até ao numero de tres, serão indicados ao Governo, para se lhes concederem por uma só vez gratificações pecuniarias, que, segundo o merecimento dos respectivos trabalhos, serão de 100\$, 200\$ ou 300\$, de accordo com o que propuzer o Inspector Geral, á vista do que resolver o conselho.

A esses professores poderão, além disso, conferir-se recompensas honorificas no caso de recomendar-se por sua assiduidade, zelo e serviços relevantes no exercicio do magisterio.

Art. 17. Revogam-se as disposições em contrario.

Palacio do Rio de Janeiro, em 11 de março de 1884. — *Francisco Antunes Maciel.*

Dedicado aos professores públicos primários e suas lutas;  
A todos do Colégio Municipal Elza Tricano;  
Ao professor Rogério Fernandes, pelo exemplo;  
À Regina pela vida;  
À Priscilla pelo amor.

## Agradecimentos

O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.  
(Guimarães Rosa).

Em 10 de novembro de 1998, realizei na cidade do Rio de Janeiro meu último exame de suplência, concluindo assim, minha formação no antigo 2º. Grau. No ano seguinte fui aprovado no vestibular e tive que fazer uma escolha fundamental, cursar história na UFF ou Pedagogia na UERJ. História sempre foi minha paixão, e a UFF um lugar que considero lindo e agradável, mas Paulo Freire falou mais forte, escolhi a Pedagogia e a UERJ. Foi graças à “Pedagogia do oprimido” que resolvi voltar a estudar depois de ter largado a escola na 8ª. Série. Mas incapaz de retornar a estudar na escola que tinha deixado, fui para o supletivo e depois para a pedagogia com a vontade de mudar aquela escola que eu tinha conhecido e abandonado. Treze anos depois, cumpro o último requisito para a conclusão do meu doutorado em educação. Foi a minha incapacidade de aceitar as coisas como eram, e a leitura de um livro que mostravam que as coisas poderiam e deviam ser diferentes que me trouxeram até aqui.

Terminada a graduação em pedagogia e o mestrado em educação na UERJ, tive minha primeira experiência profissional, em 2006 trabalhei no ensino fundamental da rede pública da minha cidade natal, uma escola de comunidade carente onde também me formava professor a cada dia, cada dificuldade, cada esperança. Foi um espaço de formação importante, fundamental. Mas outra escolha se apresentava, seguir meus estudos no doutorado, retornar à pesquisa ou seguir na escola? Não seria possível ter as duas coisas, além do fato de que seguir para o doutorado significaria novamente mais tempo distante de casa, da família. Dessa vez mais distante que no mestrado, já que o que buscava iria me levar para fora da minha cidade e do meu estado, mas o pior de tudo seria deixar a escola, sem concluir o que eu desejava, sem ser o professor que queria ser. Foi uma escolha dolorosa, e ainda é ao escrever essas palavras. Mas acreditava que seguir os estudos sobre um tema como o associativismo docente me

possibilitaria, de alguma forma, ajudar a cumprir o motivo que me levou de volta a escola e depois ao curso de pedagogia.

“Andando por todos os cantos” cheguei à UFMG em 2007, por esse período sou grato a muitas pessoas e instituições que me auxiliaram na realização dos meus estudos.

Agradeço ao apoio fundamental do CNPq, por possibilitar os recursos para desenvolvimento da pesquisa, participação em congressos, compra de materiais (de livros a folhas) e idas e vindas aos arquivos. Agradeço também a outro apoio fundamental dado pela Capes através da bolsa de doutorado sanduíche, que me possibilitou passar um período estudando na Universidade de Lisboa e conhecer os arquivos portugueses, uma experiência difícil de ser medida.

Na FaE tive o prazer de conviver e trabalhar com profissionais dedicados, competentes e extremamente gentis, representados aqui pelos secretários do GEPHE e funcionários do Colegiado de Pós-Graduação. Agradeço especialmente à Rose pela paciência e por sempre me tranquilizar com meus problemas burocráticos.

Durante os 4 anos do curso de doutorado pude contar sempre com o apoio dos professores Luciano Faria Filho e Alessandra Schueler, que me acompanharam desde o momento da entrada, revisão do projeto e qualificação, até a banca de defesa. Autores fundamentais no campo da história da educação que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Alessandra me acompanhou no doutorado e mesmo à distancia, primeiro na UERJ e depois na UFF, esteve sempre disposta a ajudar. A Profa. Alessandra, na verdade me acompanha há muitos anos, desde a época da entrada do mestrado até hoje, na conclusão do doutorado.

Gostaria também de agradecer a professora Cynthia e ao professor Gondra pela participação na banca, um encontro e um reencontro com referências importantes na minha trajetória. O encontro com a professora Cynthia já devia ter acontecido pelo interesse no tema, mas espero poder manter o diálogo iniciado em outros momentos e oportunidades. Com o professor Gondra, um reencontro com quem me apresentou os arquivos e ofício de historiador da educação, que me acompanhou no iniciação científica e no mestrado.

Um agradecimento especial cabe nesse momento à minha orientadora, Professora Cristina Gouvêa, que aceitou orientar um tema que pouco interesse tem na

área. Cristina sempre foi extremamente generosa intelectualmente, me apontando caminhos e dando sempre indicações e sugestões precisas, me permitindo trabalhar com autonomia. Devo ainda um pedido de desculpas, pois meu desconforto com as tecnologias dificultaram a comunicação em determinado período da tese.

Nesse momento de agradecimentos, devo marcar uma ausência, a do meu orientador em Portugal, o Professor Doutor Rogério Fernandes, autor de obras de referência sobre associativismo docente em Portugal e que formou e orientou mais de uma geração de pesquisadores. Não poderia estar mais satisfeito com o tempo de convivência com ele, além de especialista no tema que me propunha a investigar, era um homem que conhecia bastante os arquivos portugueses. Mas nas reuniões realizadas outros temas e debates surgiam, a política brasileira e portuguesa, as lutas contra as ditaduras, a Revolução dos Cravos, o maio de 68 na França, as histórias e a visão de um homem que viveu tudo isso e que teve sua trajetória intelectual alinhada com a construção de outra sociedade, essa justa, igualitária e socialista. Esses debates foram momentos de verdadeiro prazer no convívio com um intelectual que sabe que não existe neutralidade, coerente e crítico foi um prazer estar sob orientação do professor Rogério.

Agradeço aos amigos do GEPHE, especialmente aos que entraram no mestrando e doutorado em 2007. Com eles tive o prazer do convívio nas disciplinas, reuniões, congressos, conversas e mesas de bar. A seriedade com o trabalho, as discussões e a alegria com a vida foram marcantes para mim, e estarão sempre entre as melhores recordações desse tempo da minha vida.

Agradeço também ao Zé Claudio, pelas conversas via email e por ter sempre as portas abertas para me receber.

No período em Belo Horizonte, pude contar com a “A família de BH”: Hassuero, Alysson e Eric, três amigos com os quais dividi o apartamento, as contas, os sonhos e a saudade por estar longe da família.

No período em Portugal, pude contar com “A família de Portugal”. Agradeço ao Tuninho e Shaiza, que abriram a casa para me receber, pessoas maravilhosas que espero poder reencontrar e retribuir tamanha gentileza.

Para encarar o doutorado o apoio da família foi fundamental, que mesmo sem entender os motivos de tanto tempo distante, me deram total apoio e carinho. Agradeço aos meus irmãos e irmãs: Cacau, Caco, Tia, Inha e Tel, e aos meus sobrinhos,



que eram crianças no início da tese e hoje são adolescentes e aos que eram adolescentes e hoje são adultos .

Nesse período o grupo familiar cresceu, Margarete, Nilce, Camilla e Raphael passaram a ser oficialmente minha família em MG e a eles sou muito grato pelo carinho.

Agradeço muito ao apoio e conselhos da minha mãe, modelo e exemplo de coragem e amor.

Nesses quatro anos vim cursar o doutorado e tive a sorte de conhecer a Priscilla, por quem me apaixonei e que nesse período confuso de estudo, aceitou a loucura de viver comigo. Não teria chegado até aqui se não fosse o amor e companheirismo da Morena.

Neste período, todas essas pessoas me ajudaram de alguma forma, compartilhando comigo os momentos que me possibilitaram chegar até aqui, e por isso sou muito grato.

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho é estudar o associativismo docente nas escolas públicas primárias da Corte Imperial, entendendo o associativismo como uma chave de leitura importante para pensar a profissionalização do magistério.

O recorte temporal deste estudo corresponde à segunda metade do século XIX, pois, neste período, as relações sociais adquiriram maior complexidade na sociedade, como nas reformas das leis de ensino, acarretando, entre outros fatores, um controle cada vez maior da instrução pública. Os professores encontravam-se no centro dessa disputa, não somente como aplicadores de uma política pensada de fora do magistério, mas como questionadores e propositores. Nesse momento proliferaram reivindicações de professores e escritas de protesto em que estes se colocavam diante de uma vasta gama de assuntos, reclamavam, opinavam, pediam e propunham, de forma organizada, reunindo-se e escrevendo.

Para pensar na organização de professores, cabe considerar essa construção como resultado de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição de aceitação ou de resistência que cada comunidade produz de si mesma. Logo, para estudar o associativismo docente, busquei compreender o associativismo no interior de um campo de disputas. Disputas sobre os contornos e os limites do magistério, entre o Estado e os professores e entre os próprios professores, cada um à sua maneira, auxiliando a definir a atividade docente no século XIX. Disputas que perpassaram a profissionalização do magistério, a reprodução do ofício, a fiscalização do Estado, as condições de trabalho, as diferentes formas de organização, os encontros e debates das conferências pedagógicas até a consolidação das associações docentes, que desempenharam papel decisivo na legitimação das condutas e posturas que deveriam compor o repertório das representações e das ações docentes diante da sociedade e do Estado.

Estes pontos trabalhados ao longo da tese permitem perceber as mudanças ocorridas ao longo do tempo, assim como, identificar continuidades, traços mantidos até hoje na configuração das funções sociais atribuídas ao professor e a profissão docente.

## **Abstract**

The aim of this work is to study the teacher associations in primary schools of the Imperial Court, considering the association as an important reading key to think about the professionalization of teaching.

The time frame of this study is the second half of the nineteenth century, because during this period, the social relations in society became more complex, as in the reforms of the teaching laws, leading, among other factors, an increasing control of public education. The teachers were at the center of this dispute, not only as enforcers of a policy conceived outside of teaching, but as proponents and doubters. At this point proliferated written claims of teachers and written protests in which they stood in front of a wide range of subjects, complained, opined, asked and proposed, in an organized manner, having meetings and writing.

To think about the organization of teachers, it should be considered this construction as a result of a strained relationship between the representations imposed by those in power to classify and name, and the definition of acceptance or resistance that each community produces of itself. Therefore, to study the teacher associations, I tried to understand the associations within a battleground. Disputes about the contours and boundaries of teaching, between the state and teachers and among teachers themselves, each in its own way, helping to define the teaching activity in the nineteenth century. Disputes that have marked the professionalization of teaching, the reproduction of the letter, the State control, working conditions, different forms of organization, meetings and discussions of educational conferences until the consolidation of teachers associations, which played a decisive role in legitimizing the behaviors and attitudes that should make up the repertoire of representations and actions of teachers in society and the state.

These points worked throughout the thesis allows us to understand the changes over time, as well as identify continuities, traces to this day kept in the configuration of the social functions assigned to the teacher and the teaching profession.

## Résumé

L'objectif de ce travail est d'étudier les associations des enseignants dans les écoles publiques primaires de la "Corte Imperial", en comprenant l'association comme une clé de lecture importante pour penser la professionnalisation de l'enseignement.

Le calendrier de cette étude correspond à la deuxième moitié du XIXe siècle, car pendant cette période, les relations sociales sont devenues plus complexes dans la société, comme dans les réformes des lois d'enseignement, ce qui entraîne, entre autres facteurs, un contrôle croissant de l'enseignement public. Les enseignants se trouvaient au centre de ce conflit, non seulement en tant que responsables de l'application d'une politique conçue en dehors de l'enseignement, mais comme des sceptiques et des promoteurs. En ce moment-là ont proliféré des revendications des enseignants et des écrits de protestation où ils se trouvaient en face d'un large éventail de sujets, ils se plaignaient, donnaient leurs avis, demandaient et proposaient, de façon organisée, en se rassemblant et en écrivant.

Pour penser à l'organisation des professeurs, il est question de considérer cette construction comme résultat d'une relation de force entre les représentations imposées par ceux qui détiennent le pouvoir de classer et de nomer, et la définition de l'acceptation ou la résistance que chaque communauté produit de soi-même. Par conséquent, pour étudier les associations d'enseignants j'ai essayé de comprendre les associations à l'intérieur d'un champ de disputes. Des disputes sur les contours et les limites de l'enseignement, entre l'État et les enseignants et entre les enseignants eux-mêmes, chacun à sa manière, en aidant à définir l'activité d'enseignement au XIXe siècle. Des disputes qui ont marqué la professionnalisation de l'enseignement, la reproduction de l'emploi, le contrôle de l'État, les conditions de travail, les différentes formes d'organisation, les rencontres et discussions des conférences pédagogiques jusqu'à la consolidation des associations d'enseignement, qui ont joué un rôle décisif dans la légitimation des comportements et des attitudes qui devraient constituer le répertoire des représentations et des actions des enseignants en face à la société et à l'État. Ces points travaillés tout au long de la thèse nous permettent d'apercevoir les changements passés au fil du temps, ainsi qu'identifier les continuités, des traces à ce jour conservées dans la configuration des fonctions sociales attribuées aux enseignants et à l'enseignement.

## *Sumário*

Agradecimento.....	V
Resumo.....	IX
Abstract.....	X
Résumé.....	XI
Índice de Imagens.....	XIV
Índice de Tabelas.....	XV
Índice de Quadros.....	XV
<b>I. Introdução.....</b>	<b>1</b>
<i>Os professores</i>	
<b>1- Os professores e a profissionalização do ofício.....</b>	<b>31</b>
1.1 - O ofício de professor na Corte: entre normas e resistências.....	39
1.2- Subordinado ao zelo e à vigilância de uma “constante e severa inspecção”.....	46
1.3 - Reprodução da docência: Os segredos e as artes do ofício.....	52
1.4 - As escolas e a cidade.....	57
1.5 – Os professores e a cidade.....	65
<b>2- Trabalho ímprobo e fatigador.....</b>	<b>72</b>
<i>A emergência do associativismo docente</i>	
<b>3- A Escrita como forma de organização.....</b>	<b>96</b>
3.1 -A imprensa como espaço e forma de organização.....	98

<b>4- Espaços de encontros e disputas: Conferências pedagógicas e os professores.....</b>	<b>114</b>
4.1 - Conferências Pedagógicas no século XIX: A circulação do modelo.....	117
4.2 - Os Professores em Movimento nas Conferências Pedagógicas da Corte.....	128
<b>5- Modelos e formas associativas: A Emergência do associativismo docente na Corte Imperial.....</b>	<b>145</b>
5.1 O Associativismo Docente na Corte Imperial.....	166
<b>Conclusão.....</b>	<b>196</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>200</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>220</b>

Mapas dos professores públicos da corte imperial  
Mapa das professoras públicas da corte imperial  
Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte  
Cartas do professor da Roça  
Regulamentos das Conferências Pedagógicas

## Índice de imagens

<b>Número</b>	<b>Descrição e Fonte</b>	<b>Página</b>
<b>Figura I</b>	Mapa da Corte Imperial (Reprodução a partir do mapa em Santos, 1965)	60
<b>Figura II</b>	Revista Pingos nos ii	77
<b>Figura III</b>	Decreto 1331 A – 1854	83
<b>Figura IV</b>	Colégio de instrução e educação de meninas	87
<b>Figura V</b>	Relação de preços do Colégio Victório	88
<b>Figura VI</b>	Propaganda de cerveja	89
<b>Figura VII</b>	Passagem na Real Companhia Inglesa de Paquetes a Vapor	90
<b>Figura VIII</b>	A instrução Pública	106
<b>Figura IX</b>	A Verdadeira Instrução Pública	107
<b>Figura X</b>	Relatório da Conferência Pedagógica de Aveiro	119
<b>Figura XI</b>	Suplemento da Revista Froebel	121
<b>Figura XII</b>	O Ensino	123
<b>Figura XIII</b>	Jornal La Educacion	126
<b>Figura XIV</b>	Relatório dos trabalhos das Conferências Pedagógicas	131
<b>Figura XV</b>	Associações por Tipo	156
<b>Figura XVI</b>	Percentual de Associações Benéficas	160
<b>Figura XVII</b>	Associação Benéfica dos Professores	162
<b>Figura XVIII</b>	Instituto dos Diretores, subdiretores e professores	173
<b>Figura XIX</b>	Colégio Victorio	174
<b>Figura XX</b>	Colegio do DR. Ascanio	175
<b>Figura XXI</b>	Colégio de S. Francisco	175
<b>Figura XXII</b>	Associação dos Professores do magistério Público particular	177
<b>Figura XXIII</b>	Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte	180
<b>Figura XXIV</b>	Caixa Benéfica da Corporação Docente	182
<b>Figura XXV</b>	Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte (1883)	185
<b>Figura XXVI</b>	Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte	187
<b>Figura XXVII</b>	Abaixo assinado da Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte	189

## Índice das Tabelas

Número da Tabela	Descrição	Página
<b>Tabela I</b>	Associações de Auxílio Mútuo no ANUÁRIO DO BRASIL	6
<b>Tabela II</b>	Trabalhos dos CBHE (2000 – 2008)	14
<b>Tabela III</b>	A Produção em Revistas de História da Educação (SBHE e ASPHE) 1997-2009	18
<b>Tabela IV</b>	Instrução em 1830	61
<b>Tabela V</b>	Instrução em 1854	61
<b>Tabela VI</b>	Instrução na Corte em 1870	64
<b>Tabela VII</b>	Déficit de escolas	64
<b>Tabela VIII</b>	Malha escolar na década de 1890	68
<b>Tabela IX</b>	Freguesias e Escolas no Fim do Século XIX	69
<b>Tabela X</b>	Província de Santa Catarina – 1854 - Ordenado anual dos Professores e professoras das Escolas de Primeiras Letras	85
<b>Tabela XI</b>	<i>A Instrução Pública</i> : artigos sobre as Conferências Pedagógicas e/ou Literárias	139
<b>Tabela XII</b>	Tipos de associações registradas no conselho de estado	159
<b>Tabela XIII</b>	Associações no Almanak Laemmert 1844 e 1889	161

## Índice de Quadros

<b>Quadro I</b>	Associações Docentes	172
-----------------	----------------------	-----

## Índice de Gráficos

Número do gráfico	Descrição	Página
<b>Gráfico I</b>	Associações de auxílio mútuo 1879	153
<b>Gráfico II</b>	Associações de auxílio mútuo 1880 -1889	153
<b>Gráfico III</b>	Associações de auxílio mútuo 1889 - 1899	154
<b>Gráfico IV</b>	Relação de Associados 1879 - 1899	155
<b>Gráfico V</b>	Tipos de associações presentes no Fundo Conselho de Estado, Seção dos Negócios do Império 1860 -1887	158



## INTRODUÇÃO

[...] quaes são os homens que entre nós se occupam do magistério? Ou antes é este entre nós uma profissão? Não! Nenhum homem que dispõem de um certo cabedal de conhecimentos deixa occupaões muitíssimo mais vantajosas para dar-se á uma vida inglória e penosa<sup>1</sup> (p. 30).

Perguntas importantes feitas no século XIX, perguntas que foram publicadas primeiro no jornal *O constitucional* e depois republicadas no formato de um pequeno livro que reunia esta e outras matérias escritas pelo autor, um professor que assinava protegido pelo pseudônimo de professor da roça. Nessas matérias apresentava alguns dos problemas e angústias que viviam os professores públicos primários da Corte Imperial. Muitas dessas fontes me causaram grande impacto, sou pedagogo e escolhi trabalhar com educação. Fui professor das séries iniciais e muitas das queixas e considerações dos professores primários do século XIX me pareceram dolorosamente atuais: “É o magistério uma profissão?”, ou mesmo que homem “que dispõem de um certo cabedal de conhecimentos deixa occupaões muitíssimo mais vantajosas para dar-se á uma vida inglória e penosa” de professor primário? Mas junto com as angústias as fontes me mostravam resistências, lutas, debates tão importantes na época como hoje. Comecei a trabalhar com a temática da profissão docente e organização de professores no curso de mestrado, mas o interesse pelo tema e por essas iniciativas é anterior, também se deve, em parte, ao meu próprio envolvimento com a militância em educação, experiência essa que foi mais um elemento a me motivar a pesquisar e escrever essa história. Essa mesma motivação, que me levou a contar a história dessas iniciativas de organizações de professores, me auxiliou a não idealizar suas causas e lutas. Busquei, sempre que possível, cruzar as informações encontradas, com cuidado para não operar as fontes, quaisquer que fossem as origens, como testemunhos de uma verdade ou retratos fiéis do ocorrido. Trabalhei de acordo com a ideia de Marrou (1974), de que o passado, quando era presente, era como o presente que vivemos neste momento, qualquer coisa de pulverulento, confuso, multiforme e ininteligível: uma rede densa de causas e efeitos, um campo de forças infinitamente complexo, que a consciência do homem, seja ele ator ou testemunha, é necessariamente incapaz de apreender na sua realidade.

---

<sup>1</sup> FRAZÃO, Manuel José Pereira. *Cartas do professor da Roça*. Rio de Janeiro: Typ. Paula Brito, 1864.

Ao estudar as formas de organização dos professores primários no Brasil nos tempos do Império, ingressei em um campo cheio de personagens e disputas.

Para tentar mapear as iniciativas desses professores do século XIX, procurei seguir seus passos utilizando as pistas que foram deixadas em notícias de jornais, cartas enviadas ao Inspetor Geral e a outros professores, e abaixo-assinados que descreviam as dificuldades dos que encaravam a “nobre missão” do magistério ou, como diria o professor da roça”, a uma “vida inglória e penosa”.

É interessante para começar a pensar sobre os professores e a emergência do associativismo docente na Corte Imperial, refletir sobre as condições as quais estavam submetidos os professores públicos primários da Corte no século XIX. Para dar início escolhi um pequeno trecho de um relatório<sup>2</sup> oficial escrito em 1879, de quase 300 páginas, sobre o sistema de ensino primário e a organização pedagógica da Corte e mais três províncias. O autor, João Barbalho Uchoa Cavalcanti,<sup>3</sup> termina a conclusão fazendo referência a um velho problema da Instrução Pública:

E com Altemeyer concluirei por uma observação que merece particularmente as vistas d'aquelles que seriamente tomam a peito o melhoramento da instrucção primaria, dizendo com Channing: **A pequena remuneração concedida hoje aos professores é um dos maiores obstáculos que a causa da educação tem a combatter.** [...] necessarios é pagal-os com liberalidade e lhes dar, alem disso, outras provas da consideração em que devem ser tidos (INSTRUÇÃO PUBLICA – RELATÓRIO AO PRESIDENTE DE PERNAMBUCO, 1879, p. [293], grifo meu).

Oito anos antes da escrita desse relatório, na Corte, um grupo de professores protesta contra já então velho problema:

Concidadãos, ouvi-nos! temos até aqui soffrido resignados toda a sorte de injustiças. Agora porém, que a taça transbordou com a repulsa que acabamos de soffrer quando pedimos aos poderes do Estado que nos tirassem ao menos da miséria, tomamos a resolução de vir perante vós, que constituís o poder real da nação, articular as nossas queixas e pedir justiça, não por amor de nós, mas por amor de vós! Sim, por amor de vós! Sois vossos filhos os

---

<sup>2</sup> Estudo sobre o Sistema de Ensino Primário e Organização Pedagógica das Escolas da Corte: Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Recife (Typographia Manoel Figueiroa de Faria, 1879).

<sup>3</sup> João Barbalho Uchoa Cavalcanti (Sirinhaém, 13 de junho de 1846 – Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1909) atuou como advogado e político. Diplomado pela Faculdade de Direito do Recife em 1867, teve sua trajetória ligada à Instrução Pública. Em Recife, exerceu as funções de curador-geral dos órfãos e em 1873 foi nomeado diretor-geral da Instrução Pública de Pernambuco, cargo em que permaneceu até a proclamação da República. No período de 1874 a 1875, exerceu o mandato de deputado provincial, conseguindo que se votassem leis de reformas de Instrução Pública. No período republicano foi eleito senador (1892). Em 1897 foi nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal, cargo em que se aposentou em 1906.

prejudicados com a nossa humilhação! Que sentimentos de dignidade lhes podemos inspirar no estado de abatimento em que nos achamos?! (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871).

Nesse cenário, em torno desses e de outros temas, os professores começaram a se mobilizar, a se organizar. O objetivo deste trabalho é estudar o associativismo docente nas escolas públicas primárias da Corte Imperial, entendendo o associativismo como uma chave de leitura importante para se pensar a profissionalização do magistério.

O recorte temporal deste estudo corresponde à segunda metade do século XIX, e a escolha desse marco cronológico decorre do fato que, nesse período na Corte Imperial as relações sociais foram adquirindo uma maior complexidade na sociedade, como nas reformas das leis de ensino, acarretando, entre outros fatores, um controle cada vez maior da instrução pública. A partir da década de 1870, a cidade do Rio de Janeiro sofreu um crescente processo de urbanização. Uma parte dos habitantes da Corte se movimentava com força em torno das ideias que assumiam um novo vigor, como o Abolicionismo e a República. As reformas administrativas e políticas e o voto dos alfabetizados eram algumas das questões que imprimiam o tom dos debates, e nesse cenário a educação ocupava um importante papel, sendo intensamente discutida. Diversos projetos estavam colocados em disputa, representando diferentes concepções relativas ao processo de construção do Estado e da nacionalidade. Os professores encontravam-se no centro dessa disputa, não somente como aplicadores de uma política pensada de fora do magistério, mas como questionadores e propositores. Nesse momento proliferaram reivindicações de professores, escritas de protesto em que os professores se colocam diante de uma vasta gama de assuntos, reclamam, opinam, pedem e propõem, de forma organizada, reunindo-se e escrevendo.

Processava-se, naquele período, uma série de ações que levavam ao reconhecimento dos professores como uma categoria, um grupo profissional, portador de um lugar social específico e importante para constituir a estrutura simbólica da sociedade. A profissionalização do ofício docente traduzia, de maneira distintiva, os sentidos inscritos no trabalho cotidiano do professor de escola primária. As conferências pedagógicas ocorridas na segunda metade do século XIX auxiliaram na criação de um “espírito de pertencimento” e criavam ou reforçavam vínculos de solidariedade que, entrelaçando os docentes como um coletivo profissional, alteravam e fortaleciam sua interlocução com a sociedade e com o Estado Imperial.

Para pensar na organização de professores, na construção coletiva dessa(s) identidade(s), cabe considerar o alerta feito por Chartier (1991, p. 183) sobre a construção das identidades sociais; segundo ele, essa construção é resultado sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição de aceitação ou de resistência que cada comunidade produz de si mesma. Logo, para estudar o associativismo docente, busquei compreender o associativismo no interior de um campo de disputas. Disputas sobre os contornos e os limites do magistério, disputas entre o Estado e os professores e entre os próprios professores, cada um à sua maneira, auxiliando a definir a atividade docente no século XIX. Trabalhar com a construção da identidade social pressupõe pensar a relação da “identidade-eu” com a “identidade-nós” do indivíduo. Identidade que, segundo Elias (1994, p. 9), não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas.

Para perceber essas transformações específicas, ao estudar o associativismo docente, busquei não limitar meus estudos apenas a associações formais, com personalidade Jurídica,<sup>4</sup> optei por trabalhar com um entendimento ampliado do associativismo, compreendendo também os movimentos como diferentes formas de atuação coletiva e organizada de professores. Dentro dessa definição se enquadram os jornais organizados por grupos de professores, os abaixo-assinados, manifestos, assim como agrupamentos de professores que organizados em torno de um tema específico não formalizaram junto ao Estado o registro da organização. Com isso, tento entender como os professores construíram meios de se agregar, de se associar, e como organizados, no século XIX, auxiliaram e disputaram a construção da imagem do magistério, a forma que ela foi pensada e os limites da docência. Busco trabalhar percebendo também as redes de sociabilidade que se formam nesses espaços.

Em seu estudo sobre as transformações dos espaços públicos na Corte Imperial, Morel (2005) demonstrou a importância das formas de sociabilidade formais e informais na constituição do espaço público, o papel das confrarias, das lojas maçônicas, dos grêmios, das academias e sociedades de diversos fins. Espaços que se ocuparam com os debates e circulação de idéias e projetos. Morel também destaca o papel da imprensa na promoção e divulgação das idéias, ampliando os espaços de circulação. Este trabalha também com os

---

<sup>4</sup> Associações formais são consideradas aquelas com estrutura organizacional e identidade própria, com estatutos e com registro e reconhecimento do Estado.

espaços informais como as tabernas, praças, mercados, espaços de reunião variados, que com a voz pública e anônima das ruas integravam as redes de relações sociais.

Ao longo do século XIX, é possível encontrar um grande número de referências a organizações na Corte, da Imperial Sociedade Amantes da Instrução, de 1834, preocupada com a disseminação da instrução, até a Sociedade Carnavalesca União Veneziana, de 1856, e a Caixa Beneficente da Corporação Docente, de 1882. Encontramos uma longa lista. Segundo os estudos de Fonseca (2008), no Almanaque Laemmert existem informações de 640 Associações ao longo do século XIX, sendo 7 ligadas a professores e à instrução.<sup>5</sup> Outra fonte que apresenta o número de associações existentes na Corte é a pesquisa sobre a Assistência pública e privada no RJ, realizada pelo Governo e publicada pela Typografia do Anuário do Brasil, em 1922<sup>6</sup>. Nesta constatamos que existiam na Corte, segundo a pesquisa, até 1879, cinquenta e seis associações de auxílio mútuo, que contavam com 138.174 associados. No período que vai de 1880 a 1889, o número de sócios cai para 46.840. Nessa década de 1880, a pesquisa registra a categoria de operários do Estado e funcionários públicos que não aparecia no período anterior, representando 24,5% do total de associados e 14,6% das associações. No último período coberto pela pesquisa, que vai de 1890 até 1899, registra-se um pequeno crescimento no número de associações, que sobe para 45, mas o número de associados cai pela terceira vez seguida, indo para 25.127. Nesse último período as associações que representam os operários do Estado e funcionários públicos, ao contrário da tendência geral, aumentaram quase 10% em relação à pesquisa anterior, representando 24,5% das associações existentes no período, apesar da porcentagem do número de associados diminuir quase 2%, sendo de 22,3% (TAB. 1).

Ainda que seja necessário tomar alguns cuidados ao se trabalhar com estatísticas ,especialmente as desenvolvidas noutro momento histórico, esse levantamento oferece alguns indícios interessantes para a pesquisa sobre associativismo docente. Primeiro, indica o grande número de associações existentes, assim como de associados. Em segundo lugar, indica a crescente participação de funcionários do Estado. Terceiro, demonstra, em números gerais, a diminuição expressiva do número de associados (de 138 mil para 25 mil), entre 1879 e 1889. Esses números, como já assinalado, cobrem um tipo de associação: as de auxílio mútuo, cabendo assinalar que essas associações, ao longo dos anos cobertos pela pesquisa, perdem

---

<sup>5</sup> As associações serão tratadas em detalhes ao longo da tese.

<sup>6</sup> Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro, História e Estatística. Rio de Janeiro: Typografia do Anuário do Brasil, 1922.

espaço para outros modelos associativos, que vão além de socorro aos associados. Os grêmios e as associações de caráter mais profissional passaram a representar a categoria em diversos espaços de atuação: formação intelectual, espaços recreativos, e atuação nos interesses próprios da profissão, acompanhando os progressos do ofício, as questões legais e salariais, dentre outros.

É importante ter em mente que o modelo associativo deve ser entendido como uma estratégia adotada. Os diferentes nomes das associações representam modelos, momentos e concepções distintas de atuação e organização, cujas formas de ordenamento devem ser compreendidas no interior de relações históricas

Morel (2005) mostrou que, embora necessária, a tentativa de realizar uma tipologia dessas associações se depara com uma série de dificuldades, dentre as quais: a heterogeneidade das formas de sociabilidade, a instabilidade e a curta duração da maioria das associações, a falta de fontes preservadas e a variação de ações e objetivos, já que muitas associações atuavam em diferentes frentes, cumprindo simultaneamente funções assistenciais, corporativistas e científicas.

**TABELA I**

**Associações de Auxílio Mútuo por Natureza, data de fundação e número de associados<sup>7</sup>**

NATUREZA	DATA DE FUNDAÇÃO		
	Até 1879	1880 – 1889	1890 – 1899
	1: nº de Associações.      2: nº de associados. (%) <sup>8</sup>		
	1 – 2	1 – 2	1 – 2
RELIGIOSA	6,4 – 53,0	12, 2 – 6,3	13,3 – 19,8
DE ESTRANGEIROS	17,6 – 36,0	14,6 – 6,9	2,2 – 3,3
DE ESTADOS	1,8 – 0,4	4,9 – 1,2	8,9 – 3,9
DE OPERÁRIOS	14,3 – 1,7	9,8 – 7,9	15,6 – 16,1

<sup>7</sup> Foram Incluídas apenas as associações de auxílio mútuo. As associações de beneficência (assistência aos pobres e a não sócios) não foram contabilizadas. Na Tabela I não estão registradas as associações profissionais e as beneficentes.

<sup>8</sup> A primeira coluna refere-se ao número de associações; a segunda, ao número de associados.

DE OPERÁRIOS DO ESTADO E FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS	-----	<b>14,6 – 24,5</b>	<b>24,5 – 22,3</b>
EMPREGADOS DO COMÉRCIO		2,4 – 29,4	
EMPREGADORES	1,8 – 0,6	2,4 – 2,6	2,2 – 2,5
OUTRAS	17,9 – 8,3	39,0 – 21,2	33,3 – 32,0
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>NÚMEROS ABSOLUTOS</b>	<b>56 – 138.174</b>	<b>41 – 46.840</b>	<b>45 – 25.127</b>

Fonte: ASSISTÊNCIA PÚBLICA E PRIVADA NO RIO DE JANEIRO, HISTÓRIA E ESTATÍSTICA, RIO DE JANEIRO, TYPOGRAFIA DO “ANUÁRIO DO BRASIL”, 1922.

De acordo com sua natureza, as associações de auxílio mútuo encontram-se divididas em associações de origem religiosa.<sup>9</sup> Essas associações, apesar de trazerem o nome “beneficência”, têm por princípio o auxílio aos respectivos compatriotas e suas famílias, residentes no Brasil. Outro tipo de associação listada é a de operários do Estado e funcionários públicos.<sup>10</sup>

Antes ainda do século XIX, existem registros da prática de organizar e participar de grupos na Corte Imperial. A população letrada se reunia em clubes e sociedades dos mais diferentes fins, como também posteriormente em associações profissionais, artísticas e literárias. No século XVIII, posso citar ao menos registros de duas sociedades científicas: a Academia Científica do Rio de Janeiro (1771-1772) e a Sociedade Literária do Rio de Janeiro (1786-1790).<sup>11</sup> No geral, essas agremiações tiveram curta duração, mas seu surgimento

<sup>9</sup> Como exemplo, dentre outros, posso citar a Sociedade dos Seculares Empregados de Igreja e das mais diversas Ordens; de estrangeiros, como a Sociedade Germânia, Sociedade Portuguesa de Beneficência, Sociedade Alemã de Beneficência, Sociedade Americana de Beneficência, Sociedade Belga de Beneficência, Sociedade Italiana de Beneficência, British Benevolent Fund (Sociedade Inglesa de Beneficência), Sociedade Philantropica Suissa, Sociedade Italiana de Socorro Mútuo, Caixa de Socorro de D. Pedro V, Sociedade Franceza de Socorros Mútuos.

<sup>10</sup> Como, por exemplos, a Caixa Municipal de Beneficência do Município da Corte, Imperial Sociedade de Beneficência Protectora dos Guardas Nacionaes da Corte e Província do Rio de Janeiro.

<sup>11</sup> Gondra (2005) estudou a constituição do campo médico por intermédio, dentre outras fontes, das Sociedades Médicas.

demonstra tentativas de organização e de delimitação de campos de saber, buscando instaurar certa autoridade nas respectivas áreas de atuação.

As primeiras associações profissionais que reuniam trabalhadores não especializados começaram a surgir nos grandes centros, principalmente na Província do Rio de Janeiro e na Corte, quando a escravidão ainda era a forma de trabalho predominante. Dentre essas associações, posso citar a Sociedade Beneficente dos Cocheiros, que se organizou em 1856, e a Associação Protetora dos Caixeiros, também fundada na década de 1850. Essas associações foram formadas dentro do modelo de auxílio mútuo, muito difundido na época, com o objetivo expresso de fornecer aos seus membros pequenas importâncias em caso de doença, desemprego ou invalidez, custeando enterros e garantindo às viúvas uma diminuta pensão.

Muitas dessas associações ultrapassaram os limites de uma associação de auxílio e se envolveram em disputas profissionais semelhantes às que ficariam no século XX conhecidas como modelo sindical, como no caso dos tipógrafos da Corte Imperial.<sup>12</sup> Contudo, antes da greve dos tipógrafos, há notícias de outro movimento que ameaçou deixar a Corte às escuras:

[...] trata-se do movimento dos acendedores de luz. Esses homens ameaçaram a cidade, de deixá-la às trevas, caso não fossem satisfeitas as exigências que faziam. Sabe-se que interveio a policia, e a ameaça dos acendedores de luz foi afastada (QUEIROZ, 1946 *apud* LINHARES, 1977).

Outro exemplo foi a Associação de Beneficência dos Guardas Nacionais,<sup>13</sup> assim como as associações de estrangeiros, apesar do nome “beneficência”, procurava atuar no socorro aos associados “quando enfermos, e socorrer as suas famílias quando elles faleção”(Almanak Lammer, 1870, p. 146).

Outro modelo de sociedade é A Sociedade Farmacêutica Brasileira, fundada em 1851. Esta difere das organizações tratadas até aqui, já que seu objetivo principal é “o melhoramento, reforma e progresso da pharmacia no Brasil” (Almanak Lammer, 1851,

---

<sup>12</sup> Movimento que desencadeou a primeira greve que se tem registro na história, quando os tipógrafos dos três principais jornais da Corte, *O Jornal do Commercio*, *Diário do Rio de Janeiro* e *Correio Mercantil* cruzaram os braços, em 8 de janeiro de 1858, depois de terem o pedido de aumento negado pelas direções dos jornais (VITORINO, C. F.; ARTUR, J. R. *Sobre o movimento dos tipógrafos*, 2004).

<sup>13</sup> Uma questão que merece destaque é a composição da diretoria, presidida por um Alferes, tendo como segundo secretario um 1º Sargento, e como tesoureiro, um tenente. Isso demonstra que essa organização, assim como as demais associações, tinha uma lógica própria de estruturação e funcionamento e era regida por hierarquia própria, não reproduzindo no seu interior as hierarquias das patentes. Esse ponto merece destaque, pois isso constituiu um sério problema na organização de associações militares ao longo da história brasileira.



p.359), e não o auxílio ao sócio, dentre as atividades dessa Sociedade estava a publicação de um periódico mensal.

Essas associações promoveram aproximações entre pessoas que partilhavam ideias e interesses comuns, que também promoveram a fundação de grêmios e clubes, como os clubes e grêmios republicanos e abolicionistas, que contavam com a presença de profissionais de diversas áreas, inclusive de professores. Entre a multiplicidade de formas possíveis de organização, o modelo escolhido fornece indícios da postura e da linha de atuação de cada grupo.

Nesse cenário em que se transformava o espaço público, centro meus estudos na segunda metade do século XIX, buscando entender as estratégias e formas de organização dos professores primários, as condições de trabalho a que estavam submetidos e tentando observar, de acordo com as fontes, as experiências de organização docente em outras províncias e cidades do Império brasileiro.

Ao estudar esse tema, foi possível perceber uma intensa disputa pela imagem do professor, suas atribuições, condutas, posturas, a construção de um sistema de valores e de representações sobre a profissão docente. Foi possível perceber, também, que as representações sobre os docentes, construídas por grupos de professores e pelo Estado, e disseminadas como um modelo que entre outros fatores associava o magistério ao sacerdócio, gerou e legitimou práticas e discursos, como a conduta moral dos professores, o desapego a questões financeiras e a ideia de missão e vocação. Procurei, então, examinar o papel dos professores, não do ponto de vista do Estado, da legislação ou das instituições, mas sim das perspectivas dos próprios docentes, das suas lutas, da sua imprensa, das suas cartas, como se viam e como se apresentavam. Cabe o alerta de que essa posição dos professores não deve ser vista como uma construção isolada ou única, já que ela se dá em relação com outras construções sobre o mesmo tema, e em um campo plural, de disputas com as posições do Estado, da legislação e das instituições.

Ao privilegiar para análise a perspectiva dos professores, não estou desconsiderando os outros locais, mas sim buscando entender as práticas e as resistências dos professores como sujeitos ativos, ainda que constrangidos por uma série de relações, e não como meros reprodutores ou sujeitos passivos. Vou entendendo, assim, os reflexos do poder que não se encontravam em um único ponto, mas sim disseminados em diferentes feixes, em relações que se estabeleciam entre os envolvidos, procurando, dessa forma, percorrer a distância entre os discursos, a letra da lei e a atuação dos professores.

Durante o estudo do processo de legitimação e institucionalização da profissão docente e de suas organizações a partir do século XIX (LEMOS, 2006), localizei fontes primárias que tomei como ponto de partida para a dissertação, e que são retomadas agora nesse momento, tais como: abaixo-assinados, manifestos de professores, atas e estatutos, isto é, algumas marcas desse movimento. São registros que auxiliam a pensar o processo de constituição da profissão docente no Brasil do século XIX por novos ângulos, tendo como atores principais os próprios professores e suas questões cotidianas. Com base nessas fontes, é possível observar que os docentes se organizaram em diferentes tipos e modelos de associações, apontando para uma pluralidade das mesmas. Nesse processo, também se observa que tanto os modelos como os posicionamentos das organizações docentes entraram em discussão e disputa, como também suas formas de reivindicação, suas estratégias e práticas de atuação.

Essas associações desempenharam papel decisivo na legitimação das condutas e posturas que deveriam compor o repertório das representações e das ações docentes diante da sociedade e do Estado. Para Rogério Fernandes (1989), o associativismo docente é considerado um dos pontos fundamentais para o processo de profissionalização dos professores, pois ele permitiu a identificação de interesses e de necessidades que só em conjunto poderiam ser satisfeitas, seria dessa forma um elemento essencial da afirmação de uma modernidade educativa. Pintassilgo (2003) também partilha da tese de que a criação das associações de professores se constitui historicamente em um dos passos mais importantes no sentido da profissionalização da atividade docente, momento de criação também de valores que seriam entendidos como próprios da profissão.

Não busco estudar a suposta origem do movimento associativo, a essência exata do momento primeiro, e sim entender a estruturação do campo docente pelas extremidades. Tenho como objetivo trabalhar a gênese do movimento associativista docente em relação a movimentos semelhantes que se desenvolviam naquele período, analisando as disputas como parte integrante e indissociável do extenso e intenso processo de constituição das organizações de professores, percebendo também sua importância na edificação de identidades docentes. Trabalho com as identidades como sendo históricas, fluidas, móveis, construídas nas lutas que auxiliaram a moldar a profissão do professor.

Este é um dos maiores desafios: estudar o campo em movimento, não partindo de um quadro fixo, de associações consolidadas, mas investigando a constituição dessas associações e suas relações.

Pensar a educação no século XIX, a escola e os professores é pensar nas escolhas e rumos tomados, é pensar também nas alternativas, não no que se tornou, mas como se tornou, dentro de um quadro de possibilidades e disputas. No caso das organizações docentes, é possível pensar nos espaços e nas relações que instituíram, nos laços e disputas entre os diferentes grupos dos professores, tentando entender também como se deu essa relação no campo internacional, que questões aproximavam esses grupos geograficamente distantes e de realidades distintas no século XIX. Nessa linha, proponho o exame das relações dos movimentos docentes, os quais tiveram um importante papel na construção das representações sobre o magistério, no confronto com o discurso oficial e nas reações organizadas a esses discursos.

Para estudar as organizações docentes do século XIX, é importante ressaltar as dificuldades que se colocam, não só no trato e localização das fontes, como também a pequena produção de estudos historiográficos relativos à educação no Império, uma vez que grande parte das pesquisas sobre esse tema está voltada para o período republicano. O Império brasileiro, até poucos anos atrás, estava envolvido em um conjunto de interrogações e silêncios no âmbito da historiografia da educação. Recentemente, esse quadro vem sendo modificado por uma maior produção voltada para esse período histórico. Essas pesquisas demonstram que, ao contrário do que se supunha, havia um intenso debate sobre a questão educacional no Império.

No caso dos estudos historiográficos relativos à organização de professores no Império, as dificuldades se multiplicam. Os trabalhos sobre o associativismo docente concentram-se em maior número no período republicano, com ênfase para as políticas educacionais, modelos, práticas pedagógicas e cultura escolar, como se pode perceber nos estudos de Andrade (2001), Vicentini (2002) e Catani (2003). O trabalho de Tereza Andrade intitulado *A união dos professores do Rio de Janeiro: um capítulo da história da organização docente (1948-1979)* trata do processo de sindicalização e das tentativas de unificação das organizações representativas dos professores naquele período, tendo como objeto central a união dos professores públicos do Rio de Janeiro. Em uma linha próxima, o trabalho de Paula Vicentini *Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-1963)* desenvolve com a representação dos professores e seus movimentos no Estado de São Paulo. Em *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*, Denice Bárbara Catani estuda a Associação Beneficente do Professorado Público nas duas primeiras décadas

do século XX, e o periódico educacional dessa entidade, articulando a imprensa educacional com os estudos sócio-históricos da profissão docente.

Em 2009, Paula Vicentini e Rosario Genta Lugli, publicam pela editora Cortez *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. Nesse livro as autoras incluem o associativismo docente como parte da história da profissão docente, dedicando dois dos cinco capítulos para discutir as condições de trabalho e o movimento docente no século XX e um pouco do século XIX.<sup>14</sup>

Além dessa publicação de Vicentini e Lugli, consegui localizar trabalhos que aproximam do tema e que nos possibilitam encontrar informações sobre a existência dessas organizações. Nesse sentido, temos as pesquisas realizadas por Martinez (1997), Schueler (2002) e Villela (2000, 2001, 2002), que trazem indícios do surgimento de organizações de professores públicos primários em escolas da Corte. Tais organizações tiveram na imprensa docente um importante veículo agregador e divulgador de ideias, imprensa essa que também nos indica que havia um intenso debate dos professores sobre as questões educacionais no Império.

Para além do campo da história da educação, pude encontrar estudos que me auxiliam a pensar o associativismo docente, principalmente os trabalhos ligados à história social.<sup>15</sup> Vale destacar os estudos de Ronaldo P. de Jesus (2007, 2009), tanto pela riqueza e abrangência das fontes como pela qualidade da análise das sociedades e associações no século XIX, que escrevendo uma “*history from below*”, buscou a vida e as pessoas comuns na cidade do Rio de Janeiro do século XIX. Outra obra que é referência nos estudos sobre associativismo é o volume 6 do *Caderno AEL* (1999), que tem como tema as sociedades operárias e o mutualismo, entendendo o mutualismo como mecanismo formador de identidade e como uma estratégia de solidariedade e assistência entre os trabalhadores. Outro trabalho que serve de referência para o tema é o livro *Culturas de Classe*, organizado por Claudio Batalha, Fernando Teixeira da Silva e Alexandre Fortes,<sup>16</sup> que dão densidade ao conceito da

---

<sup>14</sup> Outro trabalho sobre associativismo realizado por Vicentini e Lugli, e que aborda o ensino secundário no século XX foi *O Magistério Secundário como Profissão: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos 1940 e 1960* (REVISTA DA FAEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, Salvador, v. 14, n. 24, jul./dez. 2005).

<sup>15</sup> Segundo Barros (2004), a história social é a dimensão historiográfica mais sujeita a oscilações de significado. Mas podemos identificar objetos de interesse evidentes, como os modos e mecanismos de organização social, as classes sociais e outros tipos de agrupamentos, as relações sociais (entre esses grupos e dos indivíduos no seu interior), e os processos de transformação da sociedade.

<sup>16</sup> BATALHA, Claudio H. M.; SILVA, Fernando T.; FORTES, Alexandre. *Culturas de Classe*. Campinas: Unicamp, 2004.

cultura como negociação contínua sobre os processos de dominação, lutas e resistências dos trabalhadores no estabelecimento de novas formas de atuação e organização.

São também importantes para pensar o tema os estudos de Sidney Chalhoub,<sup>17</sup> Marco Morel,<sup>18</sup> Angela Alonso,<sup>19</sup> Vitor da Fonseca,<sup>20</sup> Marcelo Badaró de Mattos.<sup>21</sup> Através desses trabalhos, pude me familiarizar mais com os debates sobre a história social do trabalho, suas experiências organizativas e os cenários de sociabilidades, identidades e de lazer, com diferentes abordagens e referenciais. Cabe destacar que esses estudos demonstram uma mudança na perspectiva de análise do tema, saindo de uma certa leitura marxista carregada de determinismos econômicos e estruturalistas até então predominantes na abordagem dessa temática, centrada nas manifestações como as greves, sindicatos, correntes ideológicas e partidos para aprender outras formas de manifestações; muitos desses trabalhos, ainda operando dentro do referencial marxista, operam um deslocamento no entendimento do trabalhador como produto das relações econômicas para o de sujeito das mesmas. Essa nova abordagem está referenciada nos estudos de E. P. Thompson (1987).

Nos últimos anos a temática do associativismo tem sido alvo de mais estudos, mas, apesar dessas indicações, é possível perceber um reduzido número de trabalhos voltados para a organização de professores dentro do campo da história da educação, por exemplo, ao se realizar uma pesquisa nos principais espaços de divulgação na área, como os Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), que foram promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE),<sup>22</sup> e nas revistas especializadas em história da educação.

Os Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE) ocorreram em 2000, 2002, 2004, 2006 e 2008. Entendo tais congressos como espaços privilegiados de interlocução e divulgação de resultados dos estudos de pesquisadores brasileiros e com participação de

---

<sup>17</sup> CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*. São Paulo: Companhia das letras, 2003. CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

<sup>18</sup> MOREL, Marco. *As transformações do espaço público: Imprensa, Atores Políticos e Sociabilidades na Cidade Imperial. (1820-1840)*. São Paulo: Hucitec, 2003.

<sup>19</sup> ALONSO, Angela. *Idéias em movimento: A geração de 1870 e a crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

<sup>20</sup> FONSECA, Vitor. *No Gozo dos direitos civis: Associativismo no Rio de Janeiro (1903-1916)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; Niterói: Muiriquitã, 2008.

<sup>21</sup> MATTOS, Marcelo. *Escravidados e livres: Experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bomtexto, 2008.

<sup>22</sup> A Sociedade Brasileira de História da Educação é uma entidade sem fins lucrativos que foi criada em 28 de setembro de 1999, durante a 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, e que tem como objetivo congregar profissionais brasileiros que realizam atividades de pesquisa e/ou docência em História da Educação e estimular estudos interdisciplinares, promovendo intercâmbios com congêneres nacionais e internacionais e especialistas de áreas afins.

pesquisadores estrangeiros. Para realizar o levantamento, foi necessário operar com uma escolha das ferramentas de trabalho, pois, ainda que os estudos tenham sido distribuídos em eixos temáticos, essa divisão deve ser relativizada, posto que, além dos eixos variarem de um congresso para outro, as fronteiras dos temas e eixos são tênues, podendo um trabalho ser classificado em mais de um eixo.

Ao inventariar os Anais dos CBHE, obtive os seguintes dados:

**TABELA II**  
**Trabalhos dos CBHE**

CONGRESSOS / ANO	TOTAL DE TRABALHOS
I CBHE / 2000	231
II CBHE / 2002	428
III CBHE / 2004	418
IV CBHE / 2006	457
V CBHE / 2008	783

Fonte: ANAIS DO CBHE, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008.

O I CBHE, realizado em 2000 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), teve como tema central “Educação no Brasil: História e Historiografia” e contou com 231 trabalhos aprovados, divididos em 8 eixos. Busquei os que, de alguma forma, aproximavam-se do meu objeto de estudo. Dessa forma, após a leitura dos resumos, selecionei os trabalhos dos seguintes eixos: “Imprensa Pedagógica”, com 9 trabalhos; “Instituições Educacionais”, com 41 trabalhos; “Pensamento Educacional”, com 40 trabalhos; “Profissão Docente”, com 22 trabalhos.<sup>23</sup>

O II CBHE, realizado em Natal (RN), em 2002, intitulou-se “História e Memória da Educação Brasileira” e teve 428 trabalhos, divididos em 7 eixos, a saber: “História Comparada da Educação”, com 12 trabalhos; “História de Culturas Escolares e Profissão Docente no Brasil”, com 112 trabalhos; “História dos Movimentos Sociais na Educação Brasileira”, com 18 trabalhos; “Intelectuais e Memória da Educação no Brasil”, com 93 trabalhos; “Relações de Gênero e Educação no Brasil”, com 51 trabalhos; “Processos

<sup>23</sup> Os outros eixos foram: “Gênero e Etnia”; “Fontes, Categorias e Métodos”, “Processos e Práticas Educativas” e “Pensamento Educacional”.

Educativos e Instâncias de Sociabilidade”, com 94 trabalhos; “Estado-Nação e Etnia na História da Educação”, com 49 trabalhos.

O III CBHE, realizado em Curitiba na PUC-PR, em 2004, apresentou a temática “A Educação e seus Sujeitos na História” e teve 418 trabalhos aprovados para apresentação, divididos em 8 eixos: “Arquivos, Fontes e Historiografia”; “Estudos Comparados”; “Políticas Educacionais e Modelos Pedagógicos”; “Cultura Escolar e Práticas Educacionais”; “Profissão Docente”; “Gênero, Etnia e Educação Escolar”; “Movimentos Sociais e Democratização do Conhecimento”; “Ensino da História da Educação”.

O IV CBHE, realizado em Goiânia na UCG-GO, em 2006, teve o tema “A Educação Escolar em Perspectiva Histórica” e contou com 457 trabalhos, que foram divididos em 8 eixos: “Políticas Educacionais e Movimentos Sociais”; “História da Profissão Docente e das Instituições Escolares”, “Cultura Escolar e Práticas Escolares”; “Gênero, Etnia na História da Educação Brasileira”; “Historiografia da Educação Brasileira e História Comparada”; “Intelectuais, Pensamento Social e Educação”; “Arquivos, Centros de Documentação, Museus e Educação”; “Ensino da História da Educação”.

O último analisado foi o V CBHE, realizado em Aracaju, na Universidade Tiradentes-SE, em 2008, e teve o tema “O Ensino e a Pesquisa em História da Educação”. Segundo o texto de apresentação dos anais do congresso, assinado por Jorge Carvalho do Nascimento, a comissão organizadora recebeu 1293 resumos, tendo sido aprovados 932. Mas ainda na mesma apresentação, ao dividir os trabalhos por eixos temáticos, a soma dos trabalhos foi de 783 e não 932. Devido a essa diferença nos números, fui a cada um dos 8 eixos temáticos e contei o número de trabalhos de cada eixo: “História da Profissão Docente e das Instituições Escolares Formadoras”, com 127 trabalhos; “Ensino da História da Educação”, com 20 trabalhos; “Fontes e Métodos em História da Educação”, com 95 trabalhos; “Cultura e Práticas Escolares e Educativas”, com 184 trabalhos; “Currículo, Disciplinas e Instituições Escolares”, com 88 trabalhos; “Historiografia da Educação Brasileira e História Comparada”, com 35 trabalhos; “Movimentos Sociais, Geração, Gênero, Etnia na História da Educação”, com 64 trabalhos; e, por fim, “Políticas Educacionais, Intelectuais da Educação e Pensamentos Pedagógicos”, com 170 trabalhos. Totalizando 783 trabalhos.

Por meio desse levantamento, foi possível ter uma ideia aproximada dos trabalhos relativos à organização docente, estando a maioria deles voltados para o século XX. No conjunto dos resumos de trabalhos é visível a leitura de inspiração marxista no que concerne

às tendências temáticas, teóricas e metodológicas. No caso de estudos sobre a organização docente, essa inspiração marxista circula em torno dos debates sobre movimentos grevistas e sobre a “proletarização” do professorado – como no trabalho do Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá, intitulado *Profissão docente: do servidor público ao proletário* (I CBHE, 2000, p. 370) e no de Amarílio Junior, intitulado *A ditadura militar e a proletarização dos professores* (III CBHE, 2004, p. 341) – e sobre a fundação de sindicatos e sindicalização, como nos trabalhos de Ana Gomes, *O sindicalismo docente nas décadas de 80 e 90: novas e renovadas formas de participação política* (II CBHE, 2002, p. 25), e de Regina Aparecida Simão, *Associação de Professores Primários Mato-Grossense: o despertar de uma classe profissional* (III CBHE, 2004, p. 341). Já com outra perspectiva, temos *O trabalho docente como organização profissional em Minas Gerais: identidade e socialização (1889-1980)* (V CBHE, 2008, CD-ROM) do Prof. Dr. Mauro Passos, que aborda a formação docente no contexto das relações sociais e no seu processo de profissionalização, valorizando a atuação dos professores como sujeitos ativos que debatiam sua própria situação, seu lugar social, condições de trabalho, remuneração e planos de carreira. Dessa forma, Passos analisa as associações profissionais, sobretudo na segunda metade do século XX, contribuindo para os estudos sobre associativismo ao não dissociar o trabalho docente da organização docente, demonstrando que se constituem num mesmo processo.

Ainda discutindo a atuação dos sindicatos, localizei o trabalho das professoras Libânia Nacif Xavier, Bluma Salomão e Veraci Alimandro intitulado *Os impressos como elo de ligação entre o sindicato e as escolas* (V CBHE, 2008, CD-ROM), que aborda o papel dos impressos produzidos pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), durante a década de 1990. Também analisando o papel dos impressos e relacionando com a profissionalização docente, localizei o trabalho de Monica Luise Santos e Maria das Graças de Loiola Madeira com o título *A profissionalização de docentes alagoanos em fontes periódicas (1858-1890)* (V CBHE, 2008, CD-ROM). Trabalhando sobre o século XIX, a pesquisa busca mapear fontes jornalísticas relativas à profissionalização e à organização de docentes alagoanos (1850-1950)<sup>24</sup>. Nesse trabalho, Santos e Madeira apontam para a importância da imprensa na profissionalização dos docentes, e ainda como veículo de denúncia sobre as condições de trabalho e de cobrança de pagamento de salários. *Profissão docente e organização das relações trabalhistas no Brasil 1930-1945* (V CBHE, 2008, CD-

---

<sup>24</sup> Apesar de o título apresentar um período (1858-1890), no trabalho as autoras trabalham com fontes compreendidas entre os anos de 1850-1950.



ROM), de Amália Dias, analisa a inserção do magistério particular do ensino secundário na categoria de “trabalhador”, no contexto de reestruturação das relações trabalhistas e das funções atribuídas ao ensino secundário no país nas décadas de 1930 e 1940, o que para a autora implicou mudanças importantes no estatuto profissional da categoria.

Já acerca da profissionalização por meio da formação de professores, foi possível encontrar o trabalho de Cecília Nascimento, intitulado *Do mestre à professora: estratégia de apropriação dos saberes e das práticas docentes em seus processos de profissionalização (1876-1906)* (II CBHE, 2002, p. 64). E também *A escola primária na província do Ceará e formação docente* (V CBHE, 2008, CD-ROM), de autoria de Adriana Madja dos Santos Feitosa, Sofia Lerche Vieira. Cabe destacar que ambos os estudos trabalham sobre o século XIX e abordam a formação docente e a profissionalização, privilegiando os espaços de formação.

Pude localizar, nas pesquisas nos anais dos CBHE, trabalhos sobre manifestos, mas busquei apenas os organizados por professores, não relacionando no levantamento os trabalhos relativos ao *Manifesto dos pioneiros da educação nova* ou ao *Manifesto mais uma vez convocados*. Assim, encontrei o trabalho de Claudia Santos Arruda, *Manifesto de professoras municipais: O caso do jardim de infância Campo Salles (Rio de Janeiro, 1909-1911)*, que informa sobre um protesto de professoras, a partir de um abaixo-assinado com 170 assinaturas, contra o ato do prefeito que nomeou, segundo as professoras normalistas, “pessoa estranha ao magistério” para a direção do jardim de infância. Ao analisar esse protesto, Arruda percebe sinal da especialização do campo e de força das professoras, que conseguiram, após a mobilização, que a nomeação do prefeito fosse anulada e que fosse escolhida para o cargo uma normalista.

Apesar do ainda pequeno número de trabalhos sobre a temática da organização de professores, é possível perceber um aumento no número de pesquisas com diferentes abordagens, objetos e recortes. Entretanto, se podemos perceber essa tendência nos CBHE, diferente percepção temos ao voltarmos o olhar para as revistas especializadas da área.

Considero as revistas especializadas também como importante espaço de divulgação de trabalhos. Dessa forma, optei por fazer levantamento em duas dessas revistas: *Revista Brasileira de História da Educação*, organizada e publicada pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), a partir de 2001, e *Revista de História da Educação*, organizada e publicada pela Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores de História da Educação (ASPHE), a partir de 1997. A escolha por essas revistas se deu pela ampla

circulação destas, pelo fato de ambas estarem em circulação com periodicidade regular e por serem, em 2008, ocasião da última avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), classificadas com conceitos qualis “A2” e “B1”, respectivamente. O que de alguma forma demonstra a qualidade dos debates por elas promovidos.

**TABELA III**  
**A Produção em Revistas de História da Educação**

<b>Revista</b>	<b>Nº de revistas pesquisadas</b>	<b>Nº total de artigos publicados</b>	<b>Tempo de circulação da revista</b>	<b>Artigos sobre a profissionalização e/ou organização docente</b>
<b>SBHE</b>	19	136	8 anos	9
<b>ASPHE</b>	26	217	12 anos	0

Fonte: SBHE; ASPHE, 1997-2009.

A publicação da ASPHE, a exemplo da própria Associação, é anterior à publicação da SBHE. Na publicação da ASPHE, fiz um levantamento com base em todos os números, desde o primeiro, em abril de 1997, que conta com 7 artigos, até o 26º número, de setembro a dezembro de 2008, que conta com 9 artigos, num total de 26 revistas e 217 artigos publicados, de autores brasileiros e estrangeiros. Dentre os números pesquisados, não localizei nenhum artigo que tratasse das organizações docentes ou da profissionalização docente. Para esse levantamento, realizei a leitura dos resumos elaborados pelos autores dos respectivos artigos e pelas palavras-chave do texto. Utilizei o mesmo procedimento nas duas revistas.

No que diz respeito à publicação da SBHE, pesquisei desde o primeiro número, referente ao período de janeiro a junho de 2001, com 8 artigos, até a 19ª edição, de janeiro a abril de 2009, que contou com 7 artigos. Nesses 9 anos de circulação, a revista teve 136 artigos publicados, de autores brasileiros e estrangeiros, tendo ao longo do período de publicação 4 artigos que abordam o tema da profissionalização docente e um dossiê publicado no número 15 com a temática “História da profissão docente no Brasil e em Portugal”, que conta com 5 artigos. A primeira publicação referente ao processo de profissionalização docente na RBHE é de autoria de Maria Cristina Gouveia (2001), foi publicado no segundo

número da *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE) e chama-se “Mestre: profissão professor (a) – processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial”. O texto trata do processo de formação, seleção e contratação dos professores públicos na Província de Minas Gerais, entre os anos de 1830 e 1880. No texto, destacam-se três momentos importantes nesse processo, com a intenção de compreender a institucionalização da educação escolar no século XIX. Não era objeto desse trabalho o que interessa particularmente à minha pesquisa: o associativismo docente. Assim como Fernandes (1989) e Pintassilgo (2003), entendo que a organização dos professores permitiu a identificação de interesses e de necessidades que só em conjunto poderiam ser satisfeitos.

No número 9, encontrei 2 artigos que abordam o associativismo docente, o primeiro de Alessandra Frota Martinez de Schueler, intitulado “Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manoel José Pereira Frazão na Corte Imperial (1870-1880)” e o segundo, de Rosario S. Genta Lugli, “As representações dos professores primários: estratégia política e habitus professoral”. O texto de Schueler trabalha a experiência profissional e as práticas pedagógicas do professor Frazão, no século XIX na Corte Imperial. O texto, apesar de estar mais voltado para o sistema disciplinar de moral e cívica proposto e utilizado pelo professor Manoel Frazão, marca também a atuação política desse professor, que na década de 1870 teve uma atuação destacada entre os professores públicos primários por suas iniciativas em defesa dos interesses profissionais da docência, atuando por meio de escritos na imprensa, proferindo palestras e participando nas conferências pedagógicas. Frazão participou ainda de diversas tentativas de organizar a classe em uma associação profissional.<sup>25</sup>

O texto de Lugli também aborda as associações docentes, tendo como recorte temporal o século XX, busca analisar as estratégias utilizadas por professores primários para eleger representantes e o confronto com a recusada “vinculação política” das associações docentes. Para tanto, Lugli analisa a experiência de três associações de professores primários: o Centro do Professorado Paulista de São Paulo, a Sociedade Unificadora dos Professores Primários da Bahia e o Centro do Professorado Primário de Pernambuco.

No número 14 da RBHE, foi publicado o texto de autoria de Sarah Jane Alves Durães, intitulado “Acerca do valor de ser professor (a) remuneração do trabalho docente em

---

<sup>25</sup> Na minha dissertação (LEMOS, 2006), trabalhei a trajetória do professor Frazão, sua participação na imprensa e no *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*.

Minas Gerais (1859-1900)”, no qual a autora analisa algumas relações que favoreceram a determinação da remuneração de professores e professoras do magistério público primário da província de Minas Gerais, durante a segunda metade do século XIX.

No número 15, referente a setembro-dezembro de 2007, foi publicado um dossiê composto de 5 artigos sobre “História da profissão docente no Brasil e em Portugal”. O primeiro é “A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, de Ana Waleska Pollo Mendonça e Jorge M. Nunes Ramos do Ó. O segundo artigo, assinado por Ana Waleska Pollo Mendonça e Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso chama-se “A gênese de uma profissão fragmentada”. O terceiro artigo trabalha sobre a “A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX: Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campos”, escrito pelas professoras Sonia de Castro Lopes e Silvia Alicia Martinez. O quarto artigo que compõe o dossiê trata da imprensa educacional e intitula-se “Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963)”, de Ana Lúcia Cunha Fernandes, Libânia Nacif Xavier e Luiz Miguel de Carvalho. O último artigo é de autoria de Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi e Carla Villanova Neves e trata dos “Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do ‘ser professora’ (1930-1950)”.

Esse dossiê é fruto de um projeto de intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e portugueses, apresentado no artigo “A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, de autoria de Ana Waleska Pollo Mendonça e Jorge M. Nunes Ramos do Ó, segundo os autores:

O conjunto de artigos que compõem este dossiê remete-se a um projeto de intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e portugueses que pretende debruçar-se sobre a história da profissão docente no mundo luso-brasileiro, numa perspectiva de longa duração, tentando entendê-la em um duplo contexto caracterizado, por um lado, pelo processo de formação dos Estados modernos, do qual a constituição dos sistemas nacionais de ensino (que, por sua vez, se viabiliza com a universalização da *forma* ou *modelo* escolar) é, sem dúvida, uma das dimensões mais significativas; e, por outro, pelo processo de institucionalização das ciências da educação, que se articula por uma via de mão dupla ao próprio processo de profissionalização do professor (RAMOS DO Ó; MENDONÇA, 2007, p. 13).

Os autores assumem como referência teórica central o modelo de interpretação construído por Nóvoa (1987) e agrupam em torno de quatro eixos temáticos os subprojetos que constituem o programa de pesquisas, a saber: Reformas Pombalinas da Instrução Pública; a emergência das escolas normais; a consolidação do processo de profissionalização dos

professores; questões que marcam a atual problemática da formação de professores e do exercício da profissão docente. Ao tratar da história da profissão docente, o projeto não trabalha com a organização dos professores. Em nenhum momento dos quatro eixos os pesquisadores trabalham os professores e suas organizações como um elemento para se pensar a profissionalização docente, como, aliás, alerta o próprio Nóvoa (1987), Pintassilgo (2003) e Fernandes (1989). Ao abordar a organização docente, os trabalhos do dossiê partem da análise da documentação legal, textos das leis, mostrando os professores como conformados pela legislação e não no embate com ela. Pouco espaço se dá para a ação do professor no seu “fazer-se” profissional. O associativismo docente é o termo ausente no dossiê. Dentre os 5 artigos que o compõem, o assinado por Ana Waleska Pollo Mendonça e Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso, intitulado “A gênese de uma profissão fragmentada” aborda a constituição de um quadro de professores “selecionados, nomeados, pagos e controlados pelo Estado, configurando um processo de funcionarização da profissão” (p. 31) no âmbito das reformas pombalinas. Ao tratar da organização docente utiliza a perspectiva do Estado, apesar de registrar que algumas atitudes do Estado “iriam gerar uma enorme insatisfação entre os professores, sendo objeto de um número bastante significativo de consultas e petições encaminhadas à mesa” (p. 46), e citam Fernandes (2004), quando este afirma que “são raras as reivindicações coletivas e o que se constata, com certa frequência, é a situação de acusação mútua entre os próprios docentes” (p. 47). Entretanto, esses embates ajudam a configurar a profissão docente e são indicadores importantes da participação dos professores na construção da história da profissão docente, e segundo o próprio Fernandes (1994), a primeira associação profissional em Portugal foi criada pelos professores de primeiras letras, o Montepio Literário na década de 1810. No texto as autoras citam as disputas internas não como uma possibilidade para pensar a organização docente, mas para, em parte, “explicar a relativa fragilidade das associações de classe docentes”(p.47).

Ao analisar as publicações da ASPHE e da SBHE e os artigos das respectivas revistas, assim como os artigos apresentados nos congressos da SBHE, foi possível verificar, de uma maneira geral, dois pontos: o primeiro é o fato de nas revistas, por um longo período de tempo, as associações profissionais, organizações docentes e o processo de profissionalização não consistirem uma preocupação ou questão para os pesquisadores em

história da educação.<sup>26</sup> O segundo refere-se ao ainda pequeno, mas em número crescente, volume de trabalhos apresentados nos congressos que se voltaram para esses aspectos. Vale destacar que foi mais complexo realizar o levantamento dos trabalhos nos congressos, tanto pela quantidade de trabalhos como por suas divisões em eixos e linhas. Entretanto, de forma geral, quando o tema da profissão docente aparecia, os trabalhos davam ênfase ora aos saberes, ora à formação, ora à organização do trabalho docente e às questões de gênero, sendo raros os estudos que abordavam a formação relacionando mais de uma dessas dimensões. De acordo com Nóvoa (1998),

[...] privilegia-se frequentemente uma reflexão interna que permite estudar as relações de saber, mas pouco reveladora dos conflitos de poder que estruturam a elaboração histórica das ciências da educação. No segundo, a análise é quase sempre orientada pelas preocupações ligadas ao estatuto econômico, à imagem social ou à identidade profissional dos professores, deixando de lado a questão de suas relações com o saber, principalmente com o saber pedagógico (NÓVOA, 1998, p. 16).

Cabe destacar outras tendências presentes nos estudos sobre a profissão docente, como a predominância do enfoque regional em detrimento do nacional, o privilégio às iniciativas individuais com estudos voltados para os chamados grandes educadores e, mais recentemente, a presença de estudos centrados nos chamados “professores comuns”.<sup>27</sup>

A pouca produção sobre a temática do associativismo docente não se restringe à história da educação, outros campos de conhecimento, como a sociologia e a história, se deparam com a pouca produção e a falta de espaço para debates e trocas sobre o tema. Essa rarefação de pesquisas dentro dos campos disciplinares levou à criação, em 2009, de uma *Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*. A rede surgiu após se constatar o reduzido espaço coletivo para debater resultados de pesquisas, do escasso estímulo a investigações sobre o associativismo e o sindicalismo docente, assim como o imenso campo aberto para estudos em âmbito nacional e internacional, e da necessidade de estimular pesquisas em âmbito nacional e cooperação internacional. A Rede é um espaço multidisciplinar aberto a pesquisadores, a centros e núcleos de pesquisas, a sindicalistas, trabalhadores da educação e estudantes que se dedicam ao tema “Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação” e que buscam debater e divulgar suas

---

<sup>26</sup> Nenhuma publicação na revista da ASPHE e 9 publicações na RBHE, sendo que, em 9 anos de circulação, temos artigos no primeiro ano (número 2), no terceiro ano (número 8), no quarto ano (número 9) e no sexto ano (números 14 e 15). Isso em um total de 8 anos de publicação.

<sup>27</sup> Essas características merecem ser melhor estudadas, como forma de avaliar este tipo de movimento.

produções. Considerando seu amplo escopo e os diferentes recortes e abordagens possíveis, inclusive sob o ponto de vista teórico-metodológico, a Rede apresenta como eixo unificador a organização política dos trabalhadores da educação.<sup>28</sup> A rede de pesquisadores realizou dois seminários.

O primeiro seminário foi realizado em abril de 2009, no Rio de Janeiro, com o tema “Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil – Seminário para a Discussão de Pesquisas e Constituição de Rede de Pesquisadores”.<sup>29</sup>

Esse seminário contou com 22 trabalhos de 28 pesquisadores<sup>30</sup> de diferentes campos disciplinares, como sociologia, história, pedagogia, filosofia e estatística. Os trabalhos foram organizados em oito temas: “Teoria e Problemas de Pesquisa”; “A pesquisa sobre sindicalismo docente no Brasil”; “Trabalho, Resistência e Ação Coletiva”; “O Movimento Docente na Década de 1990”; “A Pesquisa e o Movimento Sindical Docente”; “Estudos Comparativos”; “O Associativismo Docente no Brasil”; “O ‘Novo Sindicalismo’ e os Professores”.

O segundo seminário organizado pela Rede de Pesquisadores teve o título de “Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação: Seminário Internacional para a Discussão de Pesquisas”, ocorreu no Rio de Janeiro em 2010 e contou com 37 trabalhos organizados em nove temas, a saber: “A pesquisa sobre os Sindicatos de Trabalhadores em Educação”; “Trabalho Docente e Organização Coletiva”; “Conflitividade e Negociação Coletiva”; “As Associações Tradicionais de Professores”; “Raça, Gênero e Sindicalismo na Educação”; “História Contemporânea dos Sindicatos em Peru, México, Portugal e Brasil”; “Sindicalismo e Educação”; “Pesquisas Apresentadas pelas Organizações de Trabalhadores em Educação”; “Participação e Sindicatos de Trabalhadores em Educação”. No seminário foram organizadas quatro mesas centrais nas quais foram apresentados 12 trabalhos de

---

<sup>28</sup> A rede tem como objetivos: promover e ampliar pesquisas sobre origens e desenvolvimento de associações e sindicatos em educação; possibilitar o intercâmbio entre pesquisadores de distintos países sobre o tema Associativismo e Sindicalismo dos docentes e demais trabalhadores em Educação; consolidar um espaço de discussão interdisciplinar sobre as associações e sindicatos dos docentes e demais trabalhadores em Educação; oferecer subsídios para o fortalecimento das lutas travadas pelos trabalhadores em Educação.

<sup>29</sup> Realizado no IUPERJ, nos dias 17 e 18 de abril e organizado em conjunto pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT/UnB), Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES/UFRJ) e pelo Núcleo de Pesquisas e Estudos do Trabalho (NUPET/ IUPERJ).

<sup>30</sup> O seminário contou com pesquisadores de doze instituições nacionais e uma estrangeira, contou ainda com representantes do DIEESE e do CNTE. Dos 22 trabalhos apresentados, 7 foram realizados por pesquisadores que atuam em faculdades de educação, sendo 4 ligados a grupos de pesquisa em Educação e Trabalho e 3 ligados a grupos de pesquisa em História da Educação.

pesquisadores de 9 países.<sup>31</sup> O seminário contou ainda com a participação de organizações sindicais do Uruguai, Argentina e Brasil.

Segundo o relatório da comissão organizadora do seminário de 2010, estiveram presentes em torno de 70 pesquisadores e sindicalistas de 11 países.<sup>32</sup>

Mesmo contando com a constituição da Rede, o século XIX ainda permanece pouco estudado. A maioria dos trabalhos aborda o século XX, e só uma pequena parte dialoga com a história da educação. Se no caso brasileiro as pesquisas sobre o associativismo docente no século XIX ainda se encontram pouco desenvolvidas, diferente cenário encontramos em Portugal, onde o tema já foi objeto de importantes estudos, existindo uma quantidade significativa de bons trabalhos sobre o assunto. Muitos destes se tornaram chave de leitura ou modelo de interpretação para o tema. Dentre esses trabalhos emblemáticos, posso citar o trabalho de Antonio Nóvoa, *Le Temps de Professeur: analyse socio-historique de le profession enseignante au Portugal*,<sup>33</sup> os trabalhos de Fernandes (1989, 1994) e de Pintassilgo (2003). Pintassilgo investigou sobre os primórdios do associativismo docente do ensino liceal português, no qual buscou entender as representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades partindo dessas associações. Já Fernandes se debruçou sobre a organização docente em Portugal, produzindo trabalhos intitulados, respectivamente de *O despertar do associativismo docente em Portugal (1813-1820)* e *Os caminhos do ABC. Sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras*.

Fernandes (1989) também apontou em seus estudos uma possível aproximação entre associações portuguesas e brasileiras no século XIX, localizando, ainda no período colonial, correspondências de professores portugueses com professores brasileiros, nas quais debatiam sobre a criação de uma associação no Brasil. Fernandes informa também sobre um projeto de jornalismo pedagógico luso-brasileiro no início da segunda metade do XIX, organizado do lado português pelo professor Antonio Feliciano de Castilho, conhecido por suas iniciativas de organização e mobilização dos professores,<sup>34</sup> e que em 1856 (antes do lançamento do jornal em 1857) esteve no Brasil visitando escolas e apresentando seu método de leitura.

---

<sup>31</sup> México, Portugal, Brasil, Argentina, Paraguai, Estados Unidos, Colômbia, Peru e Equador.

<sup>32</sup> As informações sobre a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação foram retiradas do seguinte endereço: <<http://nupet.iesp.uerj.br/rede.htm>>. Acesso em: 15 set. 2010, às 5h.

<sup>33</sup> O trabalho de A. Nóvoa serve como referência a grande parte dos estudos sobre profissionalização docente no Brasil.

<sup>34</sup> Castilho participou do Centro Promotor da Instrução de Leira, fundado em 1853 com o objetivo de diminuir o analfabetismo no Distrito de Leira, Portugal (NÓVOA, 2005).



Com essas indicações, somadas às informações sobre as associações de professores existentes na Corte Imperial e seus representantes, e fazendo um mapeamento das viagens desses professores, temos um quadro rico em possibilidades para se tentar perceber se existiam relações entre as associações de professores dos dois lados do Atlântico, conforme nos indicam as fontes. Trabalhando com essa hipótese, outras questões se tornam necessárias, como: Quais eram as bases dessas relações? Quais os temas que as aproximavam? Quais as formas de organização, participação, atuação e reivindicação usadas por essas associações? Questões que nos ajudam a entender a educação no século XIX, as políticas e as reações causadas e, sobretudo, a pensar o processo de profissionalização da atividade docente partindo da atuação dos professores.

Seguindo essa hipótese, fui aos arquivos portugueses,<sup>35</sup> onde encontrei registros de alguns personagens que já havia estudado na minha dissertação de mestrado, assim como uma vasta documentação sobre o movimento associativista docente em Portugal.

Iniciei meus trabalhos na Torre do Tombo, para em seguida concentrar as pesquisas na Biblioteca da Ajuda, no Instituto Histórico e Geographico de Lisboa e, por fim, passar quatro meses “interno”, na Biblioteca Nacional de Lisboa.<sup>36</sup>

A lógica e o funcionamento dos arquivos e a familiarização com os documentos demandam certo tempo, que acredito ter conseguido cumprir com alguma facilidade, esquecendo minha terrível ansiedade quando não encontrava o que buscava. Trabalhava com dois problemas. Primeiro, a possibilidade de não encontrar o que buscava – esse problema me assombrou no primeiro mês – para logo dar lugar a outro: a impossibilidade de acesso. Muitos jornais fundamentais para a pesquisa estavam sem acesso ao público. A alguns desses jornais, consegui ter acesso; a outros, não. Mas trabalhei com as fontes que consegui ter acesso, um conjunto de documentos que transcrevi.

Em Portugal trabalhei com um conjunto de fontes e registros documentais referentes à instrução que abrange o período do século XIX ao XX. Nesse repertório encontra-se o catálogo da imprensa de educação e ensino, com cerca de 530 fichas analíticas de periódicos dedicados ao tema e a base de dados de 2.300 registros de jornais pedagógicos, escolares, associativos e institucionais. Utilizei ainda o dicionário de educadores portugueses,

---

<sup>35</sup> Graças a uma bolsa de doutoramento sanduíche da CAPES, realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, no período de fevereiro a julho de 2009.

<sup>36</sup> Além dos arquivos citados, fiz pesquisas na hemeroteca municipal de Lisboa, na biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, na biblioteca da Universidade de Évora e da Universidade de Coimbra.

com 900 biografias de homens e mulheres que se dedicaram ao ensino e à educação, e com uma extensa relação de obras realizadas por esses educadores e educadoras. Procurei cruzar essas fontes em busca das associações de professores de Portugal com as informações sobre as associações brasileiras e os contatos que elas estabeleceram. Apesar de o *corpus* documental estar centrado na “educação escolar”, é possível perceber ligações com as problemáticas associativas e assistenciais. Apesar do enorme volume de dados e de informações que cobrem o período que vai da “Revolução Liberal” portuguesa (1820) até a “Revolução dos Cravos” (1974), essas informações foram organizadas em um *CD-ROM* que acompanha o livro chamado *Evidentemente: Histórias da Educação*, de Antonio Nóvoa, 2005, publicado pelas Edições Asa. Essa organização facilitou a pesquisa e agilizou o trabalho de localização de fontes.

Ao caminhar das pesquisas para a elaboração da tese, as fontes sobre os movimentos portugueses, apesar de extremamente interessantes e ricos em possibilidades de análise, irão ganhar um papel auxiliar neste trabalho, sendo mobilizadas no diálogo entre os movimentos da Corte e de Lisboa e na análise do processo associativo, que apesar de claras diferenças, guarda também algumas proximidades no processo de organização, como os modelos de associação e o papel da imprensa docente, por exemplo.

Na Biblioteca Nacional de Lisboa, trabalhei com fontes impressas, na maioria das vezes com uma grande coleção de jornais e revistas organizadas por professores públicos primários, alguns dos jornais com todos os números preservados. Entretanto, muitos jornais, como no caso da *Federação Escolar*, se encontravam fora de empréstimo devido à péssima condição de conservação e, apesar disso, muitos não têm previsão de restauração. Trabalhei também com atas de reuniões de professores em conferências e encontros pedagógicos, além de consultar documentos com memórias escritas por professores envolvidos em iniciativas de organizações docentes, como, por exemplo, o livro do professor Custódio Dias Guerreiro, que está disponível em microfilme para consulta.

No Brasil, realizei as pesquisas no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), na série Instrução Pública; no Arquivo Nacional (AN), na série Educação, no Fundo do Conselho de Estado; na Biblioteca Nacional (BN), no Setor de Obras Raras; no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB); e no Real Gabinete Português de Leitura (RGPL).

Esses estudos se iniciaram durante os estágios realizados no meu curso de graduação e posteriormente no meu curso de mestrado.<sup>37</sup> Ao longo de quase quatro anos de pesquisa no doutorado, tive acesso a uma documentação rica, volumosa e dispersa no que se refere aos assuntos acerca da Instrução Pública no Império.

Meu trabalho nos arquivos tanto em Portugal como no Brasil consistia em consultar, ler e registrar os documentos que traziam alguma informação sobre o movimento docente. Nos arquivos localizei fontes que davam notícias de professores queixando-se dos salários, das condições de trabalho e da falta de consideração com que eram tratados pela sociedade e pelos poderes do Estado. O conteúdo e a materialidade desses documentos faziam aparecer também as iniciativas dos professores, a criação de jornais, a escrita de cartas de protestos, os debates e as lutas para a criação de associações profissionais, suas tentativas de reconhecimento e os registros junto ao Estado.

Outro aspecto importante para a criação das associações de docentes foram as participações de professores nas Conferências Pedagógicas, comuns em Portugal e no Brasil e que funcionavam como mecanismo oficial de encontro dos professores para debater questões educacionais. As conferências foram adotadas em diversos países como estratégia para capacitar o professorado. Ao serem organizadas pelo Estado, elas também funcionaram como ponto de encontro de professores, e, ainda que o Governo tivesse cuidado para controlar os debates, os professores nem sempre seguiam o *script* proposto pelo mesmo.<sup>38</sup>

Pesquisei pontualmente outras fontes que me ajudaram a compreender melhor algumas questões, como os debates políticos e a legislação do ensino da época.

No AGCRJ, a documentação, em sua maioria manuscrita, encontra-se organizada em códices ou livros. Alguns desses códices reúnem documentos relativos a um mesmo tema, porém, como isso não é regra, consultei página por página os códices listados ao final deste trabalho, procedimento que possibilitou conhecer com rigor a riqueza do material, ao mesmo tempo em que permitiu detectar imprecisões no arranjo, tais como: documentos fora de ordem cronológica, sem data e procedência e em má conservação; alguns deles, inclusive, encontravam-se ilegíveis.

Na Biblioteca Nacional, localizei algumas iniciativas dos professores no século XIX, como os jornais pedagógicos, que estavam microfilmados. Foi também na Biblioteca

---

<sup>37</sup> LEMOS, D. C. A.. *O discurso da ordem: a constituição do campo docente na Corte Imperial*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

<sup>38</sup> Sobre as Conferências Pedagógicas na Cidade do Rio de Janeiro no século XIX, cf. Borges (2005).

Nacional, graças à gentil e precisa indicação da Professora Alessandra Schueler, que localizei o *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, de 1871, um documento fascinante e repleto de possibilidades. Lá também encontrei os estatutos de algumas associações docentes, o que demonstrou um outro lado dessas associações, que concerne ao aspecto legal, formal, com princípios e normas escritas.

Nesse sentido segui com as pesquisas no AN, buscando registros de sociedades e associações existentes na Corte Imperial na segunda metade do século XIX.

O conjunto de documentos levantados demonstra a existência de uma cultura associativa difundida, complexa e variada<sup>39</sup> e que abrangia diferentes setores.<sup>40</sup>

Com essas fontes, meu objetivo não é partir do sujeito ou da sociedade para realizar “minha interpretação histórica”, mas sim partir de um problema, percebendo, como informa Rago (1995), que a história é um discurso marcado pela descontinuidade, ao contrário do que sugerem os trabalhos que buscam linhas de continuidade dos fatos, como os que relacionam a feminização e uma suposta proletarização do magistério como uma sendo consequência da outra.

Busco entender a história como um complexo campo de forças. Dessa forma, procuro ver a emergência do associativismo docente constituindo-se a partir da “entrada em cena de forças” (FOUCAULT, 1999, p. 24). Emergência não seria algo que estivesse pronto ou preparado antecipadamente esperando o momento certo para emergir, já que o acontecimento não é um fato em si, e deve ser compreendido como algo que emerge do campo de força, dos feixes de relações que se constituem e que assumem determinadas configurações. Partindo dessa perspectiva, faz-se necessário um estudo do sujeito e de outros objetos não como dados naturais, mas como objetivações instituídas por intermédio de práticas.

Para tanto, organizei a tese em duas partes, a primeira intitulada *Os professores*. Partindo de uma análise mais relacionada com os professores e o trabalho docente e seu entorno, dividi esse ponto em dois capítulos. No primeiro capítulo, intitulado: *Os professores e a profissionalização do ofício*, discuto a atuação e a formação dos professores públicos no século XIX, privilegiando a Corte. O segundo capítulo – *Trabalho ímprobo e fatigador* – traz a análise das condições que se exercia o magistério no século XIX, os problemas enfrentados

---

<sup>39</sup> Clubes literários, grêmios de diferentes fins, sociedades científicas, entidades filantrópicas, montepios, com lógicas de organização e atuações próprias.

<sup>40</sup> Foi possível localizar associações organizadas por ofícios, por etnia, para difusão e propagação de ideias e princípios, dentre outros.

pelos professores públicos primários da Corte. Utilizo como fonte, nessa primeira parte da tese, os escritos dos professores, fontes oficiais oriundas do Estado Imperial e a imprensa do período.

A segunda parte da tese foi intitulada *A emergência do associativismo docente*, e a análise tem como foco as iniciativas e tentativas empreendidas por professores em busca de uma atuação coletiva e organizada e na criação de associações. Essa segunda parte está dividida em três capítulos. No terceiro capítulo, *A imprensa como espaço e forma de organização*, analiso a chamada imprensa docente como espaço de formação, de mobilização e de intervenção. Entendo a imprensa como uma forma de associativismo docente, na medida em que reúne e organiza os professores em torno de um objetivo comum – o jornal – e o debate de ideias veiculados por esse jornal. Em seguida, discuto as “campanhas” em que os professores se envolvem explorando como esses jornais se inserem nas discussões políticas do período. Uma primeira possibilidade para a pesquisa foi a busca em jornais e revistas.<sup>41</sup> Muitos dos debates ocorridos no interior do magistério ganhavam as páginas dos grandes jornais, como o *Jornal do Commercio* e *O Diário do Rio de Janeiro*, mas, assim como os sujeitos ligados às questões religiosas, abolicionistas e movimentos político-partidários, os professores criaram veículos próprios de divulgação de suas ideias, os chamados jornais pedagógicos, que se constituíram em um importante veículo para expor ideias, propostas, debater posições e divulgar manifestos. Pude encontrar alguns jornais organizados por professores,<sup>42</sup> no Brasil: *A Instrução Pública*, *A Verdadeira Instrução Pública*, *A Escola*, *O Ensino Primário*, *A Gazeta da Instrução Pública*, *A Revolução Social*. A imprensa também foi importante na organização dos professores portugueses, como nos seguintes casos: *Jornal da associação de professores*, *A voz do professorado (1883)*, *Boletim do clero e do professorado (1863-1876)*, *O Ensino (1885-1887)*, *A federação Escolar (1890-1909)* e *A Escola*. Esses periódicos foram importantes para a organização dos professores e para o movimento associativista docente.

No quarto capítulo, trabalho com as conferências pedagógicas, discutindo-as como um espaço de encontro de professores, ao mesmo tempo instância de vigilância e controle dos mesmos. Utilizo como fonte a legislação das conferências, as atas e trabalhos apresentados, assim como as notícias na imprensa sobre conferências e os atos de rebeldia

---

<sup>41</sup> Segundo Carvalho (1987), o Império brasileiro com a Figura de D. Pedro II desfrutou de grande liberdade de imprensa.

<sup>42</sup> Os jornais estão listados nas fontes levantadas no final deste trabalho.

ocorridos, mostrando temas como, por exemplo, o uso dos castigos corporais, ou mesmo a publicação dos trabalhos premiados, que levaram a uma intensa disputa entre os professores e os representantes do Estado. Em seguida, aponto como os professores buscavam reagir às rígidas normas de participação nas conferências pedagógicas.

No quinto e último capítulo, faço uma reflexão sobre as iniciativas de associações na Corte Imperial, como os professores se reconhecem como grupo profissional e as iniciativas que levam para uma organização, demonstrando a força dos movimentos associativistas em outros ramos profissionais, as disputas de representação e os modelos de organizações e interlocuções realizadas.

## 1. Os professores e a profissionalização do ofício

[...] E com effeito, Exm. Senhor, não precisa de grande esforço de intelligencia; o simples bom-senso basta para fazer comprehender que a aquillo que chamamos meninos é nada menos que a própria NAÇÃO, que hoje passa pelas nossas mãos; e que a missão de preparar a nação futura não pode já continuar a ser menoscabada (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 15).

Assim, os professores públicos primários da corte que redigiram e assinaram o manifesto definiam a importância do seu trabalho como formadores da nação. O futuro da nação passava pelas mãos deles, e esses professores acreditavam ou lançavam mão do discurso de ser impossível pensar o processo de construção do Estado brasileiro sem pensar na educação.

Para iniciar este estudo acredito que tampouco se possa pensar a educação sem relacioná-la com a sociedade e a política do período, inclusive para perceber nessas relações os debates e disputas na configuração da profissão, na elaboração das leis e na aplicação de projetos. Ao reclamar que eram formadores da nação, os professores buscavam reconhecimento e valorização para sua importante missão, para a sua profissão.

O processo de profissionalização é sempre o resultado de lutas, de confrontos e de compromissos, os quais originam e definem as características básicas da profissão. A análise das condições de trabalho dos professores implica a identificação e distinção de que professor estamos falando, em que tempo, em que lugar, e em que grau de ensino.

Na década de 60 do século XIX, um professor primário da corte imperial, protegido pelo pseudônimo de “professor da roça”, publicou uma série de artigos na imprensa denunciando as condições em que era exercido o magistério. Entre os questionamentos do “professor da roça”, um é fundamental para se pensar o magistério: “É este ofício entre nós uma profissão?” Ao que o mesmo professor responde de forma categórica: “Não!” Uma vez

que para o professor da roça “Nenhum homem que dispõe de um certo cabedal de conhecimentos deixa ocupações muitíssimo mais vantajosas para dar-se a uma vida inglória e penosa”<sup>43</sup> (p. 30).

Pensar a emergência da organização de professores no século XIX significa também pensar as condições em que a atividade docente se dava, o ofício desses professores, assim como o processo de profissionalização que estes ajudaram a consolidar.

Para pensar a profissionalização do ofício, acredito que seja melhor começar tentando definir como os conceitos de ofício e profissão eram entendidos no século XIX. O termo “ofício” remete a um fazer qualificado, profissional, reconhecendo em quem o exerce saberes de sua profissão, significa também, segundo o *Grande Dicionário Português*<sup>44</sup> que circulava na Corte no século XIX: “Ofício: s.m. Qualquer atividade especializada de trabalho; profissão; emprego; meio de vida.” Ofício quer dizer um fazer qualificado, com segredos, saberes e artes de sua profissão. Tanto em Portugal quanto no Brasil do século XIX, os trabalhos exercidos por artesãos apareciam sob a denominação de “ofícios mecânicos”. Segundo Vitorino (2004), também no século XIX, em Portugal e no Brasil, existia uma distinção entre artes mecânicas e artes liberais, sendo a primeira relacionada com os ofícios fabris, “que se exercitam com o trabalho corporal.” E o segundo refere-se àqueles ofícios “que se ensinam às pessoas de qualidade e os nobres devem aprender”.<sup>45</sup>

No caso do termo profissão, seria preciso discutir qual a natureza do ofício, quais as formas de realizá-lo, e como se constrói o saber profissional. Existe um conjunto de dificuldades de conceituação do que seja uma profissão, dada a dificuldade de uma formulação abstrata e geral, ou pelo menos passível de generalização do que é uma profissão, já que o conceito tem sido alvo de diferentes interpretações e não se acha definitivamente estabelecido. Nos estudos sobre a sociologia das profissões, o termo é abordado sob diversos enfoques. De todo modo, é possível admitir que a questão da profissionalização, entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações e expectativas que são historicamente definidas, ou ainda como processo de reconhecimento

---

<sup>43</sup> FRAZÃO, Manuel José Pereira. *Cartas do professor da roça*. Rio de Janeiro. Typ. Paula Brito, 1864.

<sup>44</sup> Organizado pelo Dr. Fr. Domingos Vieira e editado em Portugal na cidade do Porto, em 1873.

<sup>45</sup> Conferir: PEREIRA, Miriam Halpern. Artesãos, operários e liberalismo: dos privilégios corporativos para o direito ao trabalho (1820-1840). In: *Ler Historia*, Lisboa: ISCTE-IUL, 1998. p. 41-86.



social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate frequente no âmbito da produção sociológica. O debate tem dado ênfase à delimitação de áreas de atuação, a partir de um conjunto de conhecimentos específicos relativos a determinados aspectos da vida social que fundamentam competências obtidas em experiência de formação e produzem diferenciação social.

A dinâmica da divisão do trabalho foi analisada como uma resposta a uma demanda social por Parsons (1954) e Goode (1957). Para Johnson (1972) a profissionalização remete a uma ação coletiva voltada para assegurar o controle de um ofício. Em linha assemelhada, Freidson (1998) argumenta que a profissionalização pode ser entendida como um processo para garantir o monopólio do poder profissional – entendido neste caso os processos de formação, acesso e avaliação do trabalho realizado. Freidson (1998) tem procurado desenvolver uma teoria do profissionalismo que considera a profissão um princípio ocupacional de organização. Para Hughes (1971) a profissionalização pode ser entendida como construção social resultante de interações. Já Larson (1977) entende como monopólio e fechamento social sobre um mercado de serviços profissionais. Bourdieu (1989) apresenta o sistema de profissões como campo de poder simbólico, como elemento estruturado e estruturante que legitima a dominação de campo.

Nóvoa tentado pensar historicamente o conceito de profissão, a define como:

Conjunto de interesses concernentes ao exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo extrai seu meio de subsistência, atividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saber fazer e a adesão a condutas e comportamentos, notadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente. Essa definição nos leva inclusive a compreender que uma profissão remete-se a um saber que foi revelado, o que implica procedimentos de aquisição e de transmissão desse saber, e um sistema de adesões, comportando dimensões ideológicas e atos coletivos (NÓVOA, 1987, p.49).

Para meu trabalho partilho da perspectiva de Fernandes (1998) que, ao analisar o processo de organização dos professores portugueses no século XIX, utiliza como base o conceito de profissão segundo Van Zanem, Palisance e Sirota, que retém algumas características fundamentais que têm sido propostas e que podem ser resumidas da seguinte forma:

Formação intelectual longa; aquisição de uma competência técnica e princípio de especialização; primado da oferta de um serviço relevante para

o conjunto da coletividade; controle pelos pares da forma de competência; desenvolvimento de uma autonomia profissional (1998, p. 4).

Mas, por ser tratar de uma construção histórica, vale perceber em que momento se refere ao falar de profissão, já que nem sempre a formação intelectual dos professores existiu, nem sempre foi longa, nem sempre o controle pertenceu aos docentes, nem sempre os professores tiveram autonomia, embora o processo de profissionalização indique que a luta dos professores se pautou nesses pontos.

Se, todavia, procurarmos achar traços unificantes e identificadores do conceito, capazes de distinguir a docência de outras formas de atividades remuneradas, uma profissão define-se também pela existência de um mercado de trabalho e de relações contratuais em troca de um serviço especializado cujo valor seja reconhecido socialmente (FERNANDES, 1998).

Profissionalizar pode, portanto, ser entendido como um processo no qual se tem a construção de uma maneira de responder de forma adequada a uma conjuntura mais complexa no interior das relações trabalhistas. No caso dos professores, o processo de profissionalização se dá concomitantemente a uma maior intervenção do estado na instrução e da emergência da escola pública.

O estado burguês criou condições para a estruturação de uma rede pública de ensino, é certo que ele criou também as condições para o que António Nóvoa (1991) chama de “profissionalização do professor”. Isto é, ao compor um sistema público de ensino que legitimasse sua ideologia, o Estado se preocupou também com a capacitação dos profissionais que iriam atuar nas escolas. O processo de estatização do ensino consistiu, para a política de formação docente, a substituição de um corpo docente religioso e sob o controle da Igreja por um corpo de professores laicos, recrutados pelo Estado. Porém, o modelo do professor continuava muito próximo do sacerdócio como afirma Nóvoa (1995):

Ao longo do Século XIX consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos” (1995, p. 16).

Essas relações acabaram se tornando objetos próprios dos docentes, na medida em que absorveram parte do discurso que remetia à origem religiosa da profissão. Assim, a atuação do professor ficou identificada como “obra religiosa” e “alto sacerdócio”. Como podemos perceber no livro *O Ensino Público*, escrito em 1873, por Antônio de Almeida

Oliveira,<sup>46</sup> o professor seria “co-depositário da autoridade por Deus confiada aos pais de família, o mestre desempenha uma obra de Deus” (OLIVEIRA, [1873] 2003, p. 204).

A associação dos mestres com o sacerdócio segue quando Oliveira cita palavras atribuídas a Lutero, que teria afirmado, ao não ter sido Ministro do Evangelho, que “só quisera ser mestre-escola; até hoje não sei o que é preferível”. Segundo o autor, na verdade, a função do professor teria influência igual à função dos sacerdotes, pois, como o sacerdote, o mestre também seria encarregado da direção dos espíritos, seria ouvido e imitado pelos meninos, e o seu caráter seria refletido como num espelho no caráter de gerações inteiras. Nesse sentido, temos os sinais de uma permanência no que se refere ao valor atribuído ao aspecto moral. Ainda que integrando uma campanha republicana<sup>47</sup>, o discurso de Oliveira considera que as atitudes morais são tão ou mais importantes que os conhecimentos intelectuais. Tal fato pode ser percebido, dentre outros indicadores, pela distribuição de pesos do processo de recrutamento. Durante o século XIX, os candidatos ao magistério deviam apresentar, como primeiro quesito para exercerem a profissão, um atestado de moralidade, geralmente fornecido pelo pároco da sua região.

Eliane Marta Teixeira Lopes (1991), buscando estabelecer eixos para uma leitura do que se disse, ao longo de vários anos sobre o que é ser professor, professora, suas qualidades, seus defeitos, apresenta alguns debates que vieram do campo do religioso e do privado e deslizaram para o campo do leigo e do público. Dessa forma, toma como exemplo a fala do Cônego Touzéry, na França, em 1911:

---

<sup>46</sup> Antonio de Almeida Oliveira participa dos debates e dá a sua contribuição. Nascido em 1843 no Maranhão teve sua vida ligada à instrução pública. Formou-se em Direito em 1866 e dois anos depois criou, em parceria com João Antônio Coqueiro e M. Mendes Pereira, uma escola noturna para adultos, em Recife, batizada de “11 de agosto”, onde fez vários pronunciamentos sobre educação. Em 1868 mudou-se para a Corte por motivos de saúde, mas continuou trabalhando e, em 1872, fundou em São Luiz do Maranhão uma biblioteca popular com mais de dois mil volumes. Cinco anos depois, em 1877, foi agraciado pelo Governo Imperial com o “Officialato da Roza”, por reconhecimento aos serviços prestados para a educação. Segundo o dicionário bibliográfico de autoria de Sacramento Blake, nesse mesmo ano foi presidente da Sociedade União Juvenil. No entanto, há um desencontro de informações com o dicionário de autoria de Velho Sobrinho, no qual em vez de 1877 a data é 1867. Não foi possível encontrar informações para se precisar o ano, porém parece mais plausível o momento registrado por Sacramento Blake, 1877, no qual o autor recebeu a comenda do Governo Imperial. Em 1877 Oliveira fundou, no Estado do Maranhão, o jornal *O Democrata*, uma publicação republicana que, após sua saída, se reordenou e passou a defender a monarquia. Um ano antes, Antônio colaborou com o jornal *O Liberal*. Em 1882 foi eleito deputado pelo Partido Liberal para a Assembléia Geral Legislativa. Nesse mandato apresentou projeto sobre um Plano Geral de Ensino no qual legislava sobre a instrução pública primária e média em todo o Império. Segundo Sucupira (1996), em seu estudo sobre o Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação, o projeto do deputado maranhense foi uma reação à visão restritiva daquele Ato. Foi nomeado, no ano seguinte, Ministro da Marinha, e em 1884 foi reeleito para a Assembléia, não conseguindo o mesmo feito para a legislatura de 1886.

<sup>47</sup> O livro foi dedicado ao partido republicano. Cf.: Oliveira (1873[2003]).

Depois do sacerdote católico que educa o homem para uma dignidade incomparável, uma das mais santas e nobres vocações é a do professor. O professor é o auxiliar da família e da Igreja na mais importante de todas as obras, a instrução e a educação cristã das crianças” (LOPES, 1991, p. 135).

Nas Escolas Normais, de acordo com os estudos de Villela (2002), as exigências para a admissão recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua formação intelectual. Nacionalidade, idade e moral eram critérios de exclusão dos candidatos a futuros mestres. É importante ressaltar que a moral era entendida em termos de filiação com a Igreja Católica, uma vez que era exigido o atestado de batismo dos candidatos.

De acordo com Lopes (1991, p. 137), por moral entendia-se que o professor deveria ter o verdadeiro espírito de religião, amor pelo seu Estado, fidelidade e consciência no cumprimento de seus deveres profissionais, o gosto pelo estudo, a paciência e a doçura, amor por seus alunos e prudência.

Ainda com base nas questões morais, Oliveira afirma que “A sociedade tem tudo a ganhar ou a perder com o modo por que o mestre exerce o seu sagrado ministério” ([1873] 2003, p. 204). Contudo, temos as representações desenvolvidas pelos próprios professores, que reiteraram, repetidas vezes, a relação do ofício de mestre com a pobreza, como, por exemplo, a definição do professor Antonio Candido Xavier Cony, que apresentou os professores como sendo “filhos do povo”; assim sendo, a educação seria o único bem que deixariam para seus descendentes.

No caso do Império brasileiro, o processo de emergência da escola pública mantida pelo Estado se cruzou com o início de um processo de profissionalização docente, o que, segundo Villela (2000), não deve ser entendido numa relação direta, pois, “já desde o século XVI, os contornos da profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais” (p. 100). Porém, a estatização marcou a profissão no século XIX, provocando uma tentativa de homogeneização que passou pela criação de uma legislação cada vez mais detalhada, prescrevendo, dentre outros aspectos, procedimentos de seleção e de designação dos docentes, e esses “aderiram” ao projeto do Estado na medida em que lhes possibilitava um estatuto de maior autonomia e independência. A partir daquele momento, os professores deveriam agir como funcionários do Estado. No Brasil, essa “funcionarização” deve ser entendida como projeto sustentado igualmente por professores e pelo Estado Imperial: os docentes buscando sua autonomia, e o Estado garantindo o controle da instituição escolar. Essa autonomia, no entanto, fez-se limitada quando o Estado organizou e implementou uma estrutura

hierarquizada na instrução, o que afetou diretamente os professores. Diante desse Estado que se organizava, os professores também começaram a se organizar. Organização que não deve ser entendida como simples oposição polarizada, pois num quadro de constante movimento e deslocamentos, muitos professores ocuparam postos no Estado e negociavam com ele.

Nesse processo, a docência passou a ser, se não a única, a principal atividade desses professores que, em muitos casos, desenvolveram atividades complementares, devido aos seus baixos salários. Nesse novo momento, a questão da profissionalização poderia ser tomada em pelo menos três dimensões de um mesmo processo: formação, recrutamento e exercício da profissão.

Pretendo pensar a conformação que passou por diferentes momentos ao longo da história, por diversos regimes e governos, momentos nos quais a atividade docente não ocorria a partir de uma formação especializada e não se exigia comprovação mediante prova ou licença, até a constituição e elaboração de regulamentos, exames, processos de recrutamento docente, formação em instituições especializadas, adoção e elaboração de livros e dispositivos de controle.

Esse processo descontínuo<sup>48</sup> foi formado por avanços e retrocessos. No aspecto legal, as reformas que, segundo Gondra (2003a), “vêm se acumulando, pelo menos, desde as chamadas reformas pombalinas”, o aumento da demanda por escolarização e o subsequente processo de intervenção do Estado, tornando-se um Estado-Patrão (FERNANDES, 1998), foram alguns dos fatores que levaram os professores a adquirir um novo estatuto profissional.

Os três primeiros séculos da época moderna foram marcados no Ocidente pelo longo processo de produção de uma nova “forma escolar” em detrimento dos modos antigos de aprendizagem, nos quais as sociedades humanas reproduziam as características e as normas culturais da vida coletiva do grupo por intermédio de uma espécie de impregnação cultural, não existindo, portanto, uma intenção explícita de educar. A educação como projeto explícito de transmissão cultural se constitui em um fenômeno relativamente recente. Segundo nos informa Nóvoa (1991),

a escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que já existia na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser

---

<sup>48</sup> A ideia de descontinuidade histórica auxilia a perceber os temas fora dos esquemas de encadeamento temporais lineares, não segue também a perspectiva evolucionista que cria aplainamentos forçados. A descontinuidade permite procurar os cortes e acontecimentos que promovem inversões de forças.

utilizada para a educação das crianças, no sentido em que entendemos hoje (p. 116).

Para pensar o ofício do professor e o processo de estatização da profissão é importante pensar na expulsão da Companhia de Jesus, e na intervenção do Estado na atividade educacional pública, que passa a ser incrementada em vários pontos do território, mediante, por exemplo, a instalação de escolas para índios e índias que substituíram as instituições escolares mantidas pelos jesuítas nos aldeamentos (FERNANDES, 1998). Desse modo, a profissionalização da atividade docente teria se desenvolvido no Brasil concomitantemente com o recuo da intervenção das Ordens religiosas e congressionais.

Essa nova etapa foi iniciada pelas Reformas Pombalinas (1759-1772), que procuravam afastar a Igreja, sobretudo a dos jesuítas, não foi feita sem dificuldades, como aponta Fonseca (2009). Desde a primeira etapa das reformas, como decorrência da expulsão da Companhia de Jesus e da sequência de instrumentos legais impostos e das deficiências da própria legislação, deficiências logo se fizeram sentir, como informa a autora:

[...] o estabelecimento da necessidade da realização de concurso para o provimento das cadeiras, sem, contudo, haverem sido estipulados com precisão os valores dos ordenados dos professores ou os detalhes atinentes ao exercício do magistério” (FONSECA, 2009, p. 63).

Neste período, os professores seriam pagos pelas câmaras, que definiriam os valores de acordo com sua renda. Foi nesse cenário que emergiu a intervenção e o papel desempenhado pelos municípios, pois,

[...] devido à proibição e ao cerceamento da fixação de ordens e congregações religiosas na Capitania de Minas Gerais, os encargos educacionais ou foram assumidos pelas Câmaras Municipais ou pelas próprias famílias, esta segunda forma mais usualmente adotada (*ibidem*).

Em decorrência desses fatores, as câmaras municipais assumiram os custos com essas aulas, como consta nos documentos pesquisados por Boschi: “[...] solicitação de pagamento de ordenados por serviços previstos às câmaras por professores por elas contratados para ministrar disciplinas básicas, como gramática e latim” (*ibidem*).

Foi no âmbito do estabelecimento do chamado “ensino régio” que o professor passou a ser pago através das estruturas administrativas do Estado, e delas ficou dependente sob o ponto de vista burocrático, pedagógico e disciplinar. A partir de 1872, com a criação do

subsídio literário e com a reforma dos estudos menores, intensificou-se o processo de escolarização com a criação de mais aulas régias, de exames para provimento de cadeiras e definições sobre os ordenados dos professores e de normas de administração e controle da atividade docente.<sup>49</sup>

Doravante, os lugares docentes passaram a ser preenchidos mediante concursos que inicialmente eram caracterizados por serem documentais (certidões de moralidade e idade), e concluindo por um exame constituído de provas escritas e orais. Em consequência da classificação obtida e no caso de esta ser satisfatória, os professores poderiam então ser nomeados. No caso de prestarem serviço no ensino particular, a habilitação autorizaria para tal, em conformidade com as provas prestadas. A averiguação da competência dos mestres constituiu um avanço importante para a consolidação do *corpus* professoral, conforme demonstram os estudos de Garcia (2005) a respeito dos processos de seleção de professores e professoras para o exercício da docência no período imperial brasileiro.

O procedimento de recrutamento dos professores, por meio da realização de concurso para provimento das cadeiras de instrução pública, funcionou igualmente, segundo Garcia, como “uma importante estratégia do Governo dos professores, no sentido de modelar e atualizar o profissional docente, de acordo com as regras impostas pelo Estado Imperial em meados do século XIX até os momentos que antecedem à República” (2005, p.14), determinando os saberes necessários para o exercício da profissão docente. Do mesmo modo, Garcia também assinala que “a questão do recrutamento está intimamente ligada à profissionalização, qualificação e estatização do magistério” (p.44).

### **1.1 - O ofício de professor na Corte: entre normas e resistências**

Nesse cenário de elaboração de normas e regulamentos, a educação foi considerada na primeira Constituição do Brasil, de acordo com os valores liberais disseminados após as revoluções americana e francesa e reiterados com as declarações dos direitos dos homens e do cidadão, como um direito e uma das garantias da liberdade e da igualdade entre os cidadãos. Se considerarmos a realidade social brasileira do início do Império, os critérios de liberdade e propriedade para exercício dos direitos civis e políticos,

---

<sup>49</sup> A administração da instrução foi centralizada em diferentes órgãos: Diretoria Geral de Estudos; Real Mesa Censória; Real Mesa da Comissão Geral sobre Exames e Censura dos Livros; Universidade de Coimbra; Junta da Diretoria Geral dos Estudos.

excluía os negros escravos, que até 1850 representavam a maior parcela da população do Império.

Dessa forma, na Carta Magna de 1824, outorgada por D. Pedro I, o Artigo 179 estabelecia:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela constituição do Império pela seguinte maneira:

§ XXXII - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos;

§ XXXIII - Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes.<sup>50</sup>

Prevista na primeira constituição brasileira, a educação apareceu em dois parágrafos do artigo 179, marcando um princípio fundamental: a gratuidade da instrução primária. No entanto, cabe ressaltar que há uma longa distância entre a lei e o que foi efetivamente cumprido, como percebe Bonfim: “[...] com D. Pedro I se iniciou, no Brasil, o costume, que já é tradição, de haver Constituição para não ser cumprida” (1996, p. 103). Pois, apesar de prevista a gratuidade, não estava definida na legislação de que forma seria garantida. Para Sucupira (1996), uma grande gama de atribuições ficava a cargo da Assembléia Geral, que gozava “[...] de competência exclusiva para legislar sobre a instrução pública em todas as modalidades e níveis” (1996, p. 58).

Como alertava na fala inaugural dos trabalhos da Constituinte, o Imperador D. Pedro I demonstrava que a educação era alvo das atenções dos políticos, aparentando preocupação com o cenário da educação ao dizer que: “[...] tenho promovido os estudos públicos, tanto quanto possível, porém, necessita-se de uma legislação especial”.<sup>51</sup>

A legislação especial a que se referiu D. Pedro I foi publicada três anos após essa sua fala, de forma centralizada, mantendo o já garantido no artigo 32: “[...] instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. A Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827, é considerada pela historiografia da educação a primeira tentativa de impor uma política nacional para a instrução, já que previa o estabelecimento de escolas de primeiras letras para o ensino das meninas e dos meninos nas vilas e povoados com maior concentração de pessoas, bem como criava uma política para os professores que assegurava a igualdade de salário entre os “mestres e mestras”, e definiu quem poderia e como poderia ser professor nos artigos 7 e 8:

---

<sup>50</sup> BRASIL. *Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro, 1882.

<sup>51</sup> ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO. *Assembléia Constituinte*, Sessão de 3 de maio de 1823, p. 15.



Art. 7: Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8: Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Por meio da Lei Geral é possível identificar idéias e concepções em torno da instrução, da docência, dos saberes escolares existentes naquele momento. Os professores deveriam ter uma conduta modelar e regular, utilizando como prova, por exemplo, a ficha policial. Nesse sentido, observa-se que, para um Estado nascente, saber e moralidade constituem-se “em um par necessário para o exercício do ofício de ensinar que, assim, embutia o seu desejo de instruir e moralizar o povo” (Gondra, 1997, p.56).

Dessa forma, temos que a seleção dos professores por um concurso público deveria ser composta por exame de suas habilidades e de sua conduta, atendendo critérios ainda de idade e nacionalidade.

A esses professores a legislação previa gratificações por tempo de serviço, a ser concedida observando alguns critérios:

Art. 10: Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Entre outras iniciativas, a Lei Geral de 1827, também prescrevia o trabalho do professor ao definir o que, como e onde ensinar, regulando, por exemplo, o método de ensino, ao estipular que: “As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das províncias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos” (art. 4).<sup>52</sup>

A questão do método ocupou uma posição de destaque nos debates sobre a instrução daquele período. Até a Lei Geral de Ensino de 1827, o ensino era individual. Foi considerado, a partir daquele momento, não apropriado devido à grande quantidade de alunos presentes na sala, ou que deveriam estar; o método individual não permitia que a instrução fosse dada a um número maior de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco eficiente (BASTOS; FARIA FILHO, 1999).

A Lei de 1827 e o estabelecimento do método mútuo buscavam uma escola mais eficiente, que formasse mais alunos em menos tempo e com um custo menor aos cofres do

---

<sup>52</sup> BRASIL. *Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro, 1882.

Império. Tal procedimento adquiriu maior legitimidade com base nas experiências desenvolvidas no exterior. O mencionado método já era utilizado em Portugal e em outros países da América Latina nas primeiras décadas do século XIX. Segundo Fernandes (1998), o governo português criou escolas de ensino mútuo nos corpos do exército, da marinha e da polícia, voltadas a princípio para os soldados, e mais tarde para seus filhos e filhos de civis.

Manacorda (1989) assinala que, durante os anos que se seguiram à Revolução Francesa, duas propostas educacionais, ambas de ensino mútuo, ganharam popularidade na Inglaterra: a do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) e a do *quaker* Joseph Lancaster (1778-1838).

Em viagem à Europa a serviço do novo governo republicano, o professor público Manoel Pereira Frazão,<sup>53</sup> em 1893, ao fazer uma análise do ensino na Inglaterra, comentou sobre a adoção dos métodos que disputavam espaço nas escolas inglesas. Por “influência de Lancaster” foi adotado seu método na sociedade *Brits and Foreign School Society*, criada em 1805. Ainda de acordo com Frazão, o clero anglicano viu como um perigo o progresso das escolas orientadas pelo método mútuo de Lancaster. Diante disso, criou, em oposição, outra sociedade, a *National School of the Church of England*, tendo à frente Andrew Bell e utilizando o método mútuo por ele desenvolvido.

No Império brasileiro, através da Lei Geral de Ensino de 1827, foi adotado o Método Lancaster, que foi adotado também nos EUA. Segundo os Estudos de Caruso (2009), o método foi implementado em algumas colônias africanas, na Índia e na Austrália. O método, em linhas gerais, era atraente, pois possibilitava a formação de um grande número de estudantes em um tempo reduzido e com um baixo custo financeiro, já que um único professor poderia ensinar a mais de 500 alunos ao mesmo tempo. O próprio Lancaster esteve em Caracas, auxiliando a implantação de seu método no país. Entre os defensores desse método encontramos José de San Martín e Simon Bolívar, que se empenharam na sua adoção em seus respectivos países.

Em linhas gerais, o método tinha seu ponto principal na figura do monitor, escolhido pelo professor entre os alunos. Esses alunos monitores recebiam explicações particulares do professor antes das aulas, explicações que deveriam ser ensinadas depois pelos monitores aos demais alunos. O monitor era o responsável pela organização, disciplina e

---

<sup>53</sup> Professor Frazão foi o autor das cartas do professor da roça, redator do manifesto dos professores públicos primários da Corte, do jornal *A Verdadeira Instrução Pública* e esteve envolvido em diversas iniciativas de organização dos professores e que serão trabalhadas ao longo da tese.

classificação dos alunos. O professor ficava em sua mesa, controlando os trabalhos realizados. Assim se desenvolvia uma relação pedagógica intermediada pelos monitores, tendo de um lado o professor e do outro os demais alunos.

Em 1830, na Corte, das seis escolas públicas para meninos, apenas três utilizavam o método mútuo, e entre as 53 particulares não havia uma que o utilizasse. Em 1835, seis professores ensinavam pelo Método Lancaster para um total de 398 alunos. Segundo Villela (1999), a primeira escola normal do Império, criada em Niterói, em 1835, buscava disseminar os métodos e princípios do ensino mútuo, preparando os futuros professores para sua utilização, conforme previa a Lei de 1827. Em 1839 já havia nove classes de ensino mútuo, com cerca de 697 alunos.

Junto com o ensino mútuo, a Lei Geral do Ensino de 1827 também legislou sobre a disciplina nas escolas, prevendo no art. 15 que os castigos seriam praticados segundo o método Lancaster. A questão da disciplina e da prática de castigos, incluindo os castigos corporais, não preconizados por Lancaster, foram debates presentes ao longo do século XIX e envolveram professores, pais, jornalistas, médicos, políticos e, não poucas vezes, a polícia.<sup>54</sup>

A questão do método logo se tornou um problema para os professores, pois pela primeira Lei Geral de Ensino, os professores que não conhecessem o método Lancaster deveriam fazê-lo às próprias custas, ao informar que:

Art. 4<sup>o</sup> As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível.

Art. 5<sup>o</sup> Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (*Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro. 1882).<sup>55</sup>

Muitas críticas foram feitas à Lei Geral de Ensino de 1827, principalmente pelo seu centralismo. Em 1834, o Ato Adicional<sup>56</sup> promoveu a descentralização do ensino, atribuindo às províncias o dever de legislar e organizar o ensino primário e secundário,

---

<sup>54</sup> Para ter maior detalhamento sobre os castigos corporais, conferir: Lemos (2005).

<sup>55</sup> BN - Brasil, *Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro. 1882.

<sup>56</sup> O Ato Adicional promulgado pela Lei n. 16, de agosto de 1834, estabeleceu modificações na Constituição de 1824, como, por exemplo, a transformação dos Conselhos Gerais em Assembleias Provinciais, e desmembrou a província da Corte. Nesse rearranjo político, as províncias teriam seus limites, tendo uma autonomia subordinada. Caberia às províncias assumir a instrução primária (legislando e mantendo-a financeiramente), ficando o Governo Imperial responsável pelo ensino superior em todo o Império, e também pelo ensino primário no município da Corte.

cabendo ao governo central, através do Ministério do Império, a gestão do ensino primário e secundário na Corte, e o superior em todo o país. Assim, o poder provincial era responsável por formar o povo, promovendo a instrução, e nesse quadro emerge a importância dos políticos conservadores, cujo núcleo mais forte era o fluminense - os “Saquaremas”, assim chamados porque se reuniam em uma fazenda pertencente ao Visconde de Itaboraá localizada em Saquarema.<sup>57</sup>

A descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834 também foi alvo de críticas e acusações, muitas vindas de defensores da descentralização, como as de Antonio Almeida de Oliveira, argumentando que, da forma prevista no Ato de 1834, não foram dadas as condições para que as províncias assumissem efetivamente a instrução, uma vez que não tinham recursos para tal.

Um primeiro efeito da descentralização foi a proliferação de leis e regulamentos de instrução nas províncias, que levou à constituição do que Faria Filho (FARIA FILHO; TEIXEIRA, 2000) denominou “sistemas públicos de ensino provinciais”, nas várias regiões do Império brasileiro, no decorrer dos oitocentos, como na Bahia em 1835, Ceará e Minas em 1837, Piauí em 1845, Espírito Santo em 1848, Rio de Janeiro em 1849, e na Corte em 1854.<sup>58</sup> Segundo Faria Filho (2000), a diversidade de leis educacionais então produzidas e a inexistência de um sistema nacional centralizado constituíram um importante instrumento para a construção dos variados sistemas de ensino. Se tal medida resultou em um crescimento no número de escolas, esse crescimento esbarrou nas limitações assinaladas por Antonio Almeida de Oliveira, devido às grandes diferenças e especificidades das províncias e às instabilidades políticas que surgiram no período regencial.

Nessa conjuntura, a Província do Rio de Janeiro, sob o comando dos Saquaremas, cumpriu o papel de laboratório onde eram gestadas e testadas políticas que pretendiam ser estendidas à administração central, sempre buscando consolidar a ordem no Império (MATTOS, 1990).

---

<sup>57</sup> Os Conservadores derrubaram a regência de Diogo Antonio Feijó e por longo tempo mantiveram a hegemonia na província Fluminense. Esse período, que vai de 1834 até o início dos anos sessenta, foi denominado por Mattos (1994) como “Tempo Saquarema”.

<sup>58</sup> Essas três últimas leis, ou seja, o Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo, de 20 de fevereiro de 1848, o Regulamento da Instrução Primária na Província do Rio de Janeiro, de 14 de dezembro de 1849, e o Regulamento do Município da Corte, de 17 de fevereiro de 1854, foram elaboradas pelo “bacharel, monarquista, conservador e homem de governo” Couto Ferraz, que dizia objetivar “levar a nação à luz da modernidade”. Para saber mais sobre Couto Ferraz e seus regulamentos, consultar: Gondra e Tavares (2004), citados nas referências deste trabalho.

A instrução e a escola foram vistas como o caminho que viabilizaria esse ambicioso projeto de construir um Império, moralizar, disciplinar, higienizar e civilizar<sup>59</sup> um povo, possibilitando instaurar um Império da boa sociedade<sup>60</sup> e elevar o Brasil ao *hall* dos países civilizados. Nesse sentido, a ideia da instrução pública foi produzida como fundamento e critério para a superação do atraso da população, objetivando alcançar uma unidade no vasto território do Império, além de construir uma vontade coletiva via instrução. A importância da criação de escolas para implementar essa instrução pode ser percebida, por exemplo, nos discursos dos políticos, na imprensa, nos manuais escolares, na literatura, na constituição de um corpo de especialistas responsáveis pela instrução, na criação de escolas normais, nas teses e nas legislações em vigor, assim como a partir da destinação de verbas públicas para as escolas.

“Dessa humilde casa que tem o nome de escola, pende o futuro de toda uma sociedade”, declarava João de Almeida Pereira Filho,<sup>61</sup> em 1859. Mas, para levar esse projeto adiante, não seria apenas a instrução que deveria ser difundida; em seu relatório, quase 20 anos antes do de João de Almeida, o então Presidente da Província do Rio de Janeiro, Paulino José Soares de Souza,<sup>62</sup> já dedicava atenção a outros aspectos da formação, afirmando que: “[...] é preciso, portanto, juntar a instrução primária à educação, e educar o povo, inspirar-lhe sentimentos de religião e moral, melhorando assim pouco a pouco seus costumes.

Estava claro para as elites dirigentes o papel da instrução e sua importância para o país. Os discursos de valorização da instrução, via de regra, vinham acompanhados de críticas ou propostas sobre o que ela representava no momento em que cada discurso era proferido, geralmente acompanhado de propostas de reforma assentadas em leis e regulamentos do Estado. Buscava-se reformar a escola e a instrução, reformando os regulamentos que a regiam, sendo que muitos deles nunca saíram do papel, mesmo fim que tiveram algumas das reformas propostas.

No centro desses discursos estava a escola, e a visão disseminada de “missão”. A proliferação do discurso sobre a instrução constituiu-se em estratégia, buscando afirmar, justificar e legitimar um modelo de formação do povo de acordo com o modelo de sociedade

---

<sup>59</sup> Civilizar se refere a uma determinada visão de mundo que buscava impor o que era entendido como “civilizado”, buscava alcançar um determinado estágio científico e cultural, a adoção de práticas, “maneiras”, modelos de comportamento social que se julgava superior aos existentes até então. No caso brasileiro, a civilização era identificada com o hemisfério norte, principalmente com a Europa. Sobre o conceito de civilização, conferir: Elias (1990) nas referências.

<sup>60</sup> Sobre o Império da “boa sociedade”, conferir: Mattos (1990).

<sup>61</sup> RPP-RJ – 1859: Presidência de João Almeida Pereira Filho (*apud* MATTOS, 1990, p. 57).

<sup>62</sup> RPP-RJ – 1839: Presidência de Paulino José Soares de Souza, (*apud* MATTOS, 1990, p. 36).

que se almejava construir. Se a instrução era ponto principal da estratégia civilizatória pensada pelo Estado, a escola seria o mecanismo que colocaria a estratégia em ação, a escola seria a máquina de civilizar, e nessa maquinaria civilizatória uma peça seria fundamental: o professor.

Essa maquinaria necessitava de ajustes constantes, estando sujeita a diversas reformas. Estas se constituíram em importantes momentos nos quais foi possível perceber os ajustes e reordenamentos dos modelos postos em funcionamento, os debates e tensões sobre os diferentes modelos passíveis de serem adotados. Reformas estas formadas ora pelo abandono de velhas práticas, abrindo espaço para as chamadas inovações, ora por retomadas de modelos e práticas às vezes reeditados como grandes novidades. E que não podem ser pensadas apenas a partir do texto presente na lei, mas vistas também nas suas várias dimensões, no ordenamento jurídico, nas práticas sociais, percebendo a lei, o entorno de sua elaboração e a aplicação no campo de onde ela emerge como expressão e fruto das relações, projetos políticos e lutas sociais.

Para pensar a construção da profissão docente e seu processo de profissionalização na cidade do Rio de Janeiro, é necessário pensá-la, no cruzamento dos professores, com as escolas e a atuação do Estado Imperial, que com leis e decretos buscava conformá-la, além de pensar nas resistências e ajustes dessas leis e suas reformas - tendo destaque na Corte as assinadas por Couto Ferraz, que entre outras coisas estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário. Nesse quadro é de fundamental importância, para as relações entre profissão docente e o estado, a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC) em 1854.

## **1.2- Subordinado ao zelo e à vigilância de uma “constante e severa inspeção”**

A IGIPSC representou uma nova estrutura para a instrução primária e secundária.  
Segundo Gondra:

O aparelho gerado nos termos dessa intervenção supõe uma profissionalização da instrução, impondo regras para ingresso e permanência de alunos e professores, redefinido os saberes escolares, ao mesmo tempo em que instaura uma rede de vigilância sobre a organização escolar e seus sujeitos por intermédio da qual se pretendia obter eficiência e eficácia na instrução primária e secundária da Corte (2005, p. 9).

A criação da Inspeção e do cargo de Inspetor Geral apontava para a necessidade sentida pelo Estado Imperial de acompanhar de forma mais próxima e controlar as práticas educativas das escolas da Corte. Através da confecção de registros sobre matrículas, frequência e desempenho, buscava-se os detalhes da legislação, fatos evidenciados no olhar esmiuçante das inspeções, constituindo uma “microfísica do poder”<sup>63</sup>. Importa nessa lógica estabelecer as presenças e as ausências, trabalhar os espaços, conhecer os alunos e os professores, instaurar formas de comunicação, verificar o alcance do poder em vigiar e conformar o comportamento de cada um, organizando assim um espaço analítico, não só para vigiar, mas também para tornar os mecanismos mais úteis. A produção dessa escrita de controle e a produção desses documentos constituem hoje importante fonte para a pesquisa em história da educação, podendo ser localizada documentação desse tipo, como já assinalado, no setor de documentação escrita do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), no Arquivo Nacional (AN) e na Biblioteca Nacional (BN). O Funcionamento desta engrenagem indica também a constituição de uma hierarquia, com a constituição de uma autoridade acima dos professores e dos diretores das escolas. De acordo com Schueler (2002), desse modo eram recriadas, no âmbito das escolas, as hierarquias da administração pública.

Juntamente com a organização da estrutura administrativa do ensino, por intermédio dos programas curriculares adotados nas escolas pelo regulamento de 1854, pode-se perceber, ainda segundo Schueler, que a instrução religiosa, a leitura, a escrita, as noções de gramática, de aritmética e o sistema de pesos e medidas eram disciplinas que integravam o currículo porque seriam conhecimentos importantes na formação do conjunto de cidadãos que seria alcançado por essa instrução, e vista como elementar para o povo que se queria formar, embora nem tudo funcionasse como previa a lei:

Ainda que o regulamento de 1854 tivesse previsto a criação das escolas primárias de segunda classe ou segundo grau. Nestas escolas de segunda classe, idealizadas aos moldes da reforma Victor Cousin na França da restauração monárquica, as matérias ministradas aproximavam-se do currículo das escolas secundárias, e no decorrer do século XIX, tenderam a ser incorporadas ao ensino primário pelas diversas reformas do ensino (2002, p. 16).

Esse currículo implementado, ainda que sem o segundo grau previsto na lei, visava à unificação da língua nacional, à propagação da religião, à unificação do sistema de pesos e medidas juntamente com o ensino da escrita e da leitura. A tentativa de unificação

---

<sup>63</sup> Cf. Foucault, (1988).

desses códigos era justificado na ideia de forjar e manter uma unidade no vasto Império brasileiro, que garantiria a ordem pública e afinaria uma identidade entre a população e o regime. O currículo elaborado visava, com a alfabetização da população, retratada como uma massa ignorante, atingir também objetivos políticos, como o de formar cidadãos patrióticos e ordeiros, tementes à igreja católica, formando-os e ajustando-os para uma vida social desejada.

Na reforma de 1854 estava prevista a presença das armas imperiais em cada escola, junto com a indicação do sexo e da freguesia a que a escola atendia, além da imagem de Cristo, indicando a presença da Igreja, e o retrato do Imperador Pedro II, representando o Estado, contando também com os objetos e utensílios para uso das escolas. Para cumprir o que constava no papel, o regulamento previa a constituição de um corpo de funcionários que iria zelar pela instrução, definindo cargos e atribuições de acordo com uma hierarquia. Igualmente associado ao processo de profissionalização, o serviço de inspeção<sup>64</sup> se inscreve como um instrumento que pretende regular o exercício do ofício, controlando práticas, livros, materiais, circulação e movimentação de professores. Instituída pelo regulamento de 1854, que também definia regras para a prática do ofício e os procedimentos que o professor deveria ter na escola, a aparelhagem de fiscalização possuía uma hierarquia nos cargos de inspeção. A definição dos papéis de cada agente fiscalizador denota uma escala de poderes e o tipo de proximidade com os professores sobre os quais deve exercer uma vigilância.

As responsabilidades atribuídas ao Inspetor Geral demonstravam bem o interesse do Estado em ter um controle detalhado do ensino, pois ele é que determinava normas e procedimentos para a criação de escolas e para o funcionamento daquelas já existentes, junto com o conselho diretor e os delegados de ensino. Essa preocupação em construir um sistema centralizado de inspeção e normatização do ensino na Corte pode ser percebido a partir das atribuições e dos serviços de responsabilidade da Inspeção, que consistiam em inspecionar os estabelecimentos de instrução primária e secundária da Corte, realizar os exames de capacidade para o magistério, autorizar a abertura de novas escolas, selecionar os compêndios adotados, aprovar métodos de ensino, receber as informações dos delegados de ensino sobre o andamento das escolas nas respectivas freguesias, coordenar os mapas estatísticos e as informações enviadas anualmente pelos presidentes de província, elaborar e remeter trimestralmente os mapas de matrícula e frequência dos alunos nas escolas públicas e nas privadas que contavam com subvenção do Ministério do Império, instituir anualmente em

---

<sup>64</sup> Cf. Borges (2008).



cada freguesia os exames públicos para os alunos das escolas primárias e secundárias, apresentar ao governo o orçamento anual das despesas com a instrução pública, expedir a instrução para os exames de professores adjuntos e propor as gratificações e jubilação de professores. Como se pode perceber a aparelhagem da inspeção instituída pela reforma de 1854, permite observar as cinco operações da arte de punir: comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir (Foucault, 2003).

Para uma fiscalização eficiente, foi criada a função de delegado de ensino, que seria o responsável por fiscalizar diretamente as aulas, escolas e professores das freguesias onde residiam. Esta era uma função não remunerada, oferecida a cidadãos respeitáveis. Ocuparam os cargos de delegados de ensino, entre outros, padres, médicos, bacharéis em Direito e comerciantes bem-sucedidos. Por residirem nos locais onde atuavam na inspeção das escolas, observavam também a vida privada e a conduta dos professores, impediam a abertura de escolas não-autorizadas, além de inspecionarem as escolas autorizadas, fiscalizando se os livros e os métodos utilizados estavam de acordo com os aprovados pela IGIPSC para o uso nas escolas, se as escolas ofereciam espaços apropriados (higienizados) e se a moralidade era respeitada. Os delegados verificavam a matrícula e a frequência dos alunos e encaminhavam para a Inspeção o orçamento das escolas, a relação dos móveis e objetos pertencentes às escolas. Por terem uma relação próxima com os professores e com a comunidade atendida por estes, muitas vezes atuavam também como intermediários entre os professores e a Inspeção Geral, assim como entre os professores e as famílias locais, mediando conflitos e levando queixas.

Em seu primeiro relatório, o inspetor da instrução Eusébio de Queiroz afirmou ser fora de dúvida que o aperfeiçoamento da instrução pública dependia em grande parte da “inspeção inteligente, regular e activa dos seus diversos estabelecimentos”.<sup>65</sup> Eusébio alegava que os professores poderiam “deixar-se dominar pelo espírito de rotina e pela indolência” quando estivessem longe da “ação da autoridade superior”. Diante de tais observações, Eusébio defende a presença de autoridades que, ao exercerem “uma inspeção imediata sobre o ensino, animem o professor na árdua tarefa a que se dedicou, o aconselhem, o guiem, e o advertam para que se não desviem do caminho que lhes dicta o dever” (p.3). Em relatório posterior, relativo ao ano de 1857, ao reivindicar o auxílio dos párocos na inspeção das escolas, o inspetor reitera a necessidade do professor sentir-se sob vigilância.

---

<sup>65</sup> Relatório da IGIPSC do ano de 1855, p.5.

Diante dessas funções, esses delegados não poderiam acumular um emprego no magistério, independente de ser em escolas públicas ou privadas. Porém, essa proibição de acumulação de cargos não garantia o distanciamento esperado, pois alguns delegados de ensino eram casados com professoras, outros tinham filhos, sobrinhos ou afilhados estudando nas escolas sob a sua fiscalização. Como o delegado da Freguesia da Lagoa, que em carta à IGIPSC informou que a terceira escola de meninas da Freguesia estava prestes a ruir, e oferece a sala de sua casa para que a escola funcione, gratuitamente, até que se pudesse encontrar um novo local para instalá-la; informa ainda na carta que a professora da referida escola era sua mulher.<sup>66</sup> Em outro ofício, de 1867, o delegado Francisco Lopes Oliveira Araújo informa que convidou para examinar os meninos e as meninas da 1ª Escola o Dr. Antonio de Castro Lopes; comunica também que um dos alunos a ser examinado é seu filho, por isso pede que este nomeie outro delegado que o substitua na presidência do ato de seu exame.<sup>67</sup>

No processo de profissionalização dos professores, o Estado lhes oferecia um estatuto de autonomia frente à comunidade, pois eram funcionários do Estado. Essa funcionarização cumpriu um papel central na profissionalização, pois, na medida em que os professores buscaram se constituir em corpo administrativo autônomo, o Estado buscou consolidar o controle da instituição escolar através da autoridade sobre o corpo docente. Contudo, mesmo estando entre os funcionários, os docentes não renunciavam o direito de reivindicar uma regulamentação menos burocrática e mais profissional. Em meio a esse cenário marcado por um conjunto de regras definidas por lei, debates acerca do modo de formação docente e determinadas condições de trabalho, os professores procuravam expor suas idéias, questionamentos e argumentos em torno de determinadas questões, reclamando pela melhoria do ensino, das casas das escolas, da falta de materiais e mobiliário adequados. Por meio de documentos, comissões e conferências foi possível perceber professores lutando por melhores condições de trabalho, burlando normas e contornando a inspeção. Tais aspectos se aproximam das observações de Schueler quando afirma que:

O domínio e a produção de saberes e disciplinas escolares conferiam aos professores primários da Corte uma relativa autonomia em relação aos regulamentos e as normas oficiais da Inspeção de instrução pública da cidade, o que, em última instância, abria possibilidades e condições de existência, no interior do sistema escolar da cidade (e da forma escolar que

---

<sup>66</sup>AGCRJ – Códice: 11 - 4 - 27, p. 2.

<sup>67</sup> AGCRJ – Códice: 11 - 2 -20, p. 36.

se construía no século XIX), de diversificadas culturas escolares, nas quais espaços e temporalidades múltiplas se corporificavam em modos diversos de organização das escolas (2005b , p.7-8).

Diante de tais situações, a autora destaca que o complexo processo de “funcionarização” não ocorreu sem a intervenção e atuação do professores e professoras por meio de adesão, resistência, burlando ou apresentando alternativas. Nesse sentido, nas últimas décadas do século XIX, em contrapartida à funcionarização e à estatização da docência “percebeu-se um processo de construção de identidades simbólicas coletivas, ainda que provisórias e contraditórias, de professores e professoras públicas primários, os quais vinham *se fazendo* como um ‘ator corporativo’.” (p.11).

Apesar de vedar a indicação de professores como delegados, o Regulamento de 1854, previa na constituição do Conselho Diretor do Ensino Primário e Secundário da Corte, que seria presidido pelo Inspetor Geral, e teria a participação de três professores (dois públicos e um particular), que seriam escolhidos entre os mais “distintos e dedicados ao ensino”. Esse Conselho era composto pelo Reitor do Imperial Colégio de Pedro II e por outras personalidades “de notório saber”, e teria uma atribuição consultiva nas questões pedagógicas, como a escolha de livros ou métodos de ensino que seriam adotados, a aprovação da abertura de escolas, atuando também como instância de julgamento nas questões de infrações disciplinares cometidas pelos funcionários ligados à instrução, incluindo os inspetores e os professores. O Conselho decidia sobre as punições e recursos, mediando conflitos entre as instâncias da instrução.

Um outro documento que definiu normas para o trabalho do professor foi o Regimento Interno das Escolas, estabelecido em 1855. Segundo Garcia, o Regimento Interno juntamente com o Regulamento de 1854 configuraram um conjunto de normas com direitos e deveres, aos quais os profissionais docentes estiveram submetidos, e “constituíram uma espécie de solo comum, a partir do que se pode pensar o estatuto profissional da docência” (2005, p.46).

Observa-se que o início do Regimento Interno trata dos deveres dos professores, enquanto que o Regulamento de 1854 inicia-se com a inspeção. O regulamento destinava a normatizar a instrução no município da Corte, enquanto que o regimento o funcionamento das escolas. Nesse sentido, cabe sinalizar o professor como um importante elemento a ser recoberto pelo regimento, visto que a escola era uma unidade de ensino formada por um

professor, dependendo o seu funcionamento, portanto, do modo como este profissional trabalhava.

A institucionalização da instrução primária e secundária, e todo o aparato legal construído pelas sucessivas leis de ensino buscavam expandir o Império “para dentro”, no dizer de Mattos (2003). Devido à impossibilidade de expansão espacial ilimitada, o governo imperial procurou consolidar seus domínios e valores junto à grande massa da população, criando condições de governo por meio da educação difundida pela via da escola.

### **1.3- Reprodução da docência: Os segredos e as artes do ofício**

A questão da formação de professores primários no século XIX foi cenário dos mais intensos debates e conflitos, já que diferentes modelos de formação destes estavam em pauta. Condição, de certa forma, provocada e favorecida pelo já citado Ato Adicional de 1834, a partir do qual cada província passou a ser responsável pelo desenvolvimento da instrução, pelos métodos e pela seleção dos quadros para compor o magistério. Podemos afirmar que dois modelos protagonizaram essa disputa: o modelo “escolarizado” de formação de professores pelas escolas normais e o modelo de formação “artesanal”, de aprendizado “corporativo” no interior das próprias escolas de primeiras letras, com ênfase para os conhecimentos básicos. Os discursos da época tentavam imputar um caráter “científico” à formação via escolas normais, atribuindo à formação do mestre-escola o signo do atraso, já que ela se dava por meio da prática. No interior das salas de aula, na “classe dos professores adjuntos”.

Segundo Uekane (2005):

Os professores adjuntos seriam formados no interior das escolas de primeiras letras, sendo exercitados na ‘arte de ensinar’, até o momento em que estivessem prontos para reger uma cadeira pública. A maneira como este modelo de formação se constituiu demonstra que aos professores primários bastaria conhecer as noções de primeiras letras, acrescido de um certo domínio do método utilizado nas escolas sem, no entanto, abandonar a questão da moralidade, vista como um requisito ‘essencial’ para que os candidatos fossem considerados qualificados para o exercício do magistério. Este modelo de formação, ao exigir dos seus alunos-mestres o domínio de poucos saberes, permaneceu como norma na Corte durante parte deste século, oficialmente de 1854 a 1879 (2005, p. 33).

Para fazer parte da classe dos adjuntos, os alunos das escolas públicas deveriam ser maiores de 12 anos, aprovados com distinção nos exames anuais e deveriam mostrar

propensão para o magistério. O estudo nessa classe tinha a duração de aproximadamente três anos. Para a nomeação de um adjunto para uma cadeira pública como professor proprietário, este deveria prestar exame ao final do terceiro ano nessa classe e, caso fosse aprovado, fosse considerado apto e tivesse comprovado a maioria legal e moralidade, que era uma forma de exame prévio de acordo com as exigências do regulamento, seria nomeado.<sup>68</sup> O Regulamento de 1854 oficializou a prática de formação de professores adjuntos. Esse tipo de formação é semelhante às utilizadas pelos mestres no interior de suas corporações de ofício.<sup>69</sup>

Para Villela (2002), por um lado, a formação pela prática alimentou as escolas públicas primárias, com professores e, por outro, refreou a implementação das Escolas Normais, fornecendo uma formação mais rápida e menos custosa e deixando aos professores o controle da formação de novos professores. Essa autonomia na formação dos novos quadros para o magistério seria retirada dos professores primários com a implantação das escolas normais. Para Antônio Nóvoa (1987), o processo de funcionarização dos mestres-escolas em Portugal tem como um dos momentos fundamentais a passagem de uma forma “artesanal” de aprendizagem do ofício, prática até então tradicional aos professores de primeiras letras desde o final do século XVIII, para as formas hierarquizadas de formação, sob controle do Estado, com a criação das escolas normais dedicadas à formação de professores, a partir de meados do século XIX e com a introdução de novos saberes científicos. Esse tipo de formação vai ao encontro do conceito moderno de profissão e, ainda que a gênese do sistema de ensino de Estado e da profissão de professor remonte ao fim do século XVIII, foi no século XIX que a escola e o professor de instrução primária adquiriram as características que permanecem sendo as suas atualmente (NÓVOA, 1987).

Entretanto, a consolidação desse modelo de formação, no fim do século XIX e ao longo do século XX, retirou dos mestres das escolas primárias o controle da reprodução do ofício, que se dava através da aprendizagem pela prática. Ao iniciar os aprendizes nos conhecimentos e nas técnicas necessárias à formação e à prática docente, garantia-se, com isso, a qualificação como adjunto e a inserção profissional desses aprendizes, que seriam futuros titulares de cadeiras e, assim, responsáveis por suas escolas, nas quais iriam lecionar as primeiras letras e por sua vez assumiriam também a transmissão das “artes e segredos do ofício” a alunos escolhidos pelo mestre como aprendizes. A formação via escola normal retirou a formação dos professores primários pelos professores primários, lançando a outro

---

<sup>68</sup> Para saber sobre os exames prévios na Corte, confira; Garcia (2004).

<sup>69</sup> Cf.: Martins, (2008).

grupo a responsabilidade por essa formação. Grupo esse reconhecido pelo Estado e só teria autoridade para a formação de novos professores enquanto atuassem em uma instituição específica para isso, que era a escola normal.

O surgimento das primeiras formas associativas de trabalhadores<sup>70</sup> na forma de sociedades de auxílio mútuo e corporações de ofício, sendo esta última a expressão de associativismo mais comum até o fim do século XVIII, operava com a reprodução do ofício de forma artesanal, ao que Mônica Martins (2008) chamou de pedagogia do artesanato, referindo-se ao ensino e à aprendizagem nas corporações de ofícios. Pensar as práticas educacionais dos sistemas de aprendizagem das corporações de ofício nos auxilia a pensar sobre a formação pela prática de professores.

O exercício da docência, além de se constituir atividade relacionada aos grupos de letrados, conservou, por muitos séculos, uma dupla feição, simultaneamente artística e técnica, o que lhe imprimia características similares às das corporações de ofício.<sup>71</sup> Schueler (2005) informa como essa aproximação ocorria:

[...] não raras vezes os mestres de primeiras letras, ou seja, as pessoas das localidades encarregadas de ensinar aos meninos e meninas a ler, escrever e contar, se confundiam com os próprios mestres e artesãos das corporações de ofícios especializados, como os carpinteiros, os ferreiros, os alfaiates, entre outros. A própria denominação – mestre – então atribuída aos docentes de todas as ordens e graus, indicava a sua vinculação com as tradições das corporações de ofício. Tendo aprendido com os mestres no interior dos sistemas de aprendizagem de ofícios, muitos artesãos, ao mesmo tempo em que exerciam suas profissões manuais, executavam a tarefa de ensinar as primeiras letras, ora gratuitamente, ora como mais uma maneira de garantir a sua sobrevivência (2005, p. 15).

Mas os debates a respeito da formação de professores foram além dos círculos do poder, tendo estado presentes em diferentes discursos e veículos, apresentando-se para a sociedade nas falas de políticos, muitos dos quais desqualificavam os professores, culpando uma formação que não seria apropriada para o exercício do magistério, e nos discursos dos

---

<sup>70</sup> Apesar de haver divergências na análise sobre o período em que surgiram as primeiras formas associativas mais organizadas entre trabalhadores, a maioria dos estudos aponta para os séculos XI e XII. Conferir: PIRENNE, Henri. “European”. In: Selighan, E.; JOHNSON, A. *Encyclopedia of the social sciences*, v. 7. NY: Macmillan, 1949. p. 208.

<sup>71</sup> A constituição de 1824 extinguiu as corporações de ofício, elas seriam segundo José Murilo de Carvalho “substituídas, a partir da década de 1830, pelas sociedades de auxílio mútuo, e mais tarde ainda pelos sindicatos” (2008, p. 6).

próprios professores, divulgados pela chamada grande imprensa e pela imprensa docente.<sup>72</sup> Esses debates também estiveram presentes nas Conferências Pedagógicas, que tinham o objetivo de discutir questões referentes ao ensino com os professores da Corte.<sup>73</sup>

Na disputa pelos modelos de formação, algumas províncias constituíram, na primeira metade do século XIX, escolas para formar esses professores, as chamadas Escolas Normais. Isso ocorreu, por exemplo, em São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará, Piauí e Mato Grosso. A primeira Escola Normal do Império, com o objetivo de formar professores para atuar nas escolas primárias, foi a de Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro, criada em 1835, e que, devido a críticas no tocante à sua organização, aos métodos e, principalmente, pelos inexpressivos resultados,<sup>74</sup> que lhe valeram muita oposição, acabou por ser extinta em 1851. Outro motivo de críticas ao modelo de formação via Escola Normal era o custo; a formação pela prática, através dos adjuntos, era uma opção que requeria menos recursos quando comparado aos das Escolas Normais.

No Município da Corte, o Regulamento de 1854 permite observar o debate existente entre a formação oferecida pela escola normal e a formação pela prática<sup>75</sup>. Para Couto Ferraz<sup>76</sup> o “sistema de formação pelas escolas normais já havia fracassado dentro e fora do país” (Gondra, 2001, p.5). Diante de um sistema considerado caro e ineficaz, apontava a necessidade de formar os professores pelo modo prático. A lei de 1854 possui um capítulo, composto pelos artigos 34 ao 46, para tratar dos professores adjuntos, procurando regular a formação pela prática.

Nesse sentido, as críticas, feitas por políticos e pela imprensa, dirigidas à instrução pública acabavam recaindo num suposto despreparo do professor, decorrente de uma formação precária, derivada desse modelo “artesanal”, que, segundo os críticos, não ofereceria nenhuma formação pedagógica para o exercício da profissão.

Até 1874 a irregularidade no financiamento e a ausência de legitimidade do modelo de formação escolarizada em cursos da Escola Normal fizeram com que a maioria dos professores públicos primários da Corte tenham sido formados pela prática. Em geral, concluíam os estudos primários por volta dos 12 ou 13 anos de idade, e então tornavam-se adjuntos das escolas públicas, auxiliando o professor nas tarefas (Lemos, 2006, p.30).

---

<sup>72</sup> Os debates na imprensa docente serão estudados no capítulo três.

<sup>73</sup> As conferências pedagógicas serão trabalhadas no capítulo quatro.

<sup>74</sup> De acordo com Uekane (2005), a escola foi frequentada por 38 alunos, tendo sido formados 10 alunos até seu fechamento.

<sup>75</sup> Cf. UEKANE (2008).

<sup>76</sup> Ministro do Império, implementou a reforma da instrução em 1854 na Corte.

A formação para o magistério fazia-se no interior das próprias escolas, e depois os professores poderiam ser efetivados através dos concursos. Muitas das críticas à instrução pública feitas tanto por políticos como pela imprensa acabavam recaindo num suposto despreparo do professor, decorrente de uma formação precária derivada desse modelo “artesanal”, que, segundo os críticos, não ofereceria nenhuma formação pedagógica para o exercício da profissão. “Ninguém pode ensinar o que não conhece” ou “a pedagogia é a educação dos educadores” e “educação elevada à potência” eram alguns argumentos dos defensores do modelo de Escolas Normais. Diante disso, Villela (2003) considera que,

[...] a “nova” formação “profissional”, realizada na escola normal, se opunha à “antiga” formação “artesanal” tendo em vista que, na visão dos organizadores da escola normal dessa época, os novos “professores” que se formassem deveriam se distinguir dos antigos “mestres” improvisados pelo domínio de conteúdos e métodos específicos e, pela aquisição de uma postura – um *ethos* – profissional. Definia-se, assim, um campo de normas e saberes próprios da profissão em contraposição à improvisação, à aprendizagem por imitação, característica dos mestres sem formação (2003, p. 4).

Ainda segundo Villela (2003), o século XIX representou a “crença do século no progresso ilimitado da ciência”, o que teria contribuído para que a instrução se tornasse um meio para o desenvolvimento das nações. Dessa forma,

[...] o projeto que se desenvolveu na Escola Normal fluminense trazia as marcas desse tempo. Sintonizado com as discussões dos liberais na França, mas também influenciado pelas recentes conquistas dos Estados Unidos, desejava-se formar esse novo professor primário que possibilitaria ao país se antecipar no rumo do progresso. Entre os modelos em circulação e a apropriação que deles foi feita no projeto cotidiano da Escola vivido pelos professores e alunos uma série de mediações ocorreram sendo impossível reduzir essas práticas a meras cópias acríticas daqueles modelos estrangeiros (VILLELA, 2003, p. 3).

Nesse quadro de disputas, os professores aos poucos estabeleceram seus lugares nos debates, nos enfrentamentos, e forjaram condutas e posturas em um campo político que, segundo Bourdieu (1989), poderia se entendido como: “[...] o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que neles se achavam envolvidos, produtos políticos, análise, programas, problemas, comentários, conceitos e acontecimentos” (p. 164).

Os mestres-escolas e professores, no processo de autonomia do campo, participavam ativamente dos debates que envolviam a profissionalização, a estatização e a



tentativa de padronização da formação. Mas uma questão ainda permanece: Quem são essas mulheres e esses homens que se faziam professoras(es)? De onde vinham? Que lugar ocupavam na sociedade imperial? A quem interessava integrar o magistério? E outras séries de questões paralelas a essas emergem. Afinal, como se compunha esse campo docente em construção? Como estavam organizadas as escolas? Como esses docentes construíram espaços de interlocução para o surgimento das associações? Não só os problemas em comum, mas, principalmente, um momento de encontro para que isso pudesse ser percebido é necessário. Esse grupo que buscava se encontrar, essa classe à procura de si mesma, é o que tentarei analisar na próxima seção.

#### **1.4- As escolas e a cidade**

Busco, neste momento, elaborar um quadro da instrução primária nas décadas de 1870 a 1890, construindo um mapa das escolas e professores por freguesias, a partir do qual almejo refletir acerca de quem eram esses professores, qual a formação deles e a situação a que estavam submetidos no exercício do seu ofício, no momento em que a Corte passava por profundas transformações urbanas provocadas por uma série de fatores, dentre eles a explosão demográfica, as mudanças estruturais e socioculturais. Tais mudanças exigiam mais escolas e escolas mais adaptadas ao novo cenário.

Para desenvolver essa reflexão sobre a instrução primária nas freguesias da Corte, torna-se necessário, num primeiro momento, recuperar as divisões e jurisdições administrativas da Corte. Para entender, em seguida, como se encontravam distribuídas geograficamente as escolas de instrução primária, procurando perceber também como a cidade se configurava no século XIX. Assim, torna-se relevante realizar um mapeamento da distribuição das escolas públicas primárias, subsidiadas e subvencionadas na cidade,<sup>77</sup> onde se concentrava a população, onde a demanda de instrução estava presente, e de que forma se ramificava. Para realizar esse intento, recorri à bibliografia especializada sobre a Cidade Rio de Janeiro, especificamente a obra de Noronha Santos (1965), intitulada: *As Freguesias do Rio Antigo*, utilizando também dados censitários a respeito da população da Corte, o recenseamento populacional de 1872,<sup>78</sup> juntamente com outros documentos oficiais, como

---

<sup>77</sup> Existia um grande número de escolas privadas na Corte, porém, as fontes encontradas, apesar de nos darem indícios desse grande número, nos impossibilitam de fazer uma aproximação mais precisa dessa malha.

<sup>78</sup> De acordo com Alencastro (1998), o censo foi realizado partindo de informações coletadas em paróquias do Império.

ofícios da Inspeção Pública e relatórios dos Ministros dos Negócios do Império. Junto com essas obras utilizei também os estudos de Schueler (2002), que em seu trabalho também realizou um mapeamento da educação na Corte Imperial. Dessa maneira, procuro esboçar um perfil demográfico das freguesias urbanas e rurais, num esforço de reconstruir características dos espaços e das relações sociais e culturais em que as escolas e os professores estavam inseridos.

As práticas censitárias fazem parte da estratégia de conhecer e controlar a massa da população, constituindo um importante mecanismo de administração estatal. No entanto, o cruzamento dessas fontes apresenta poucas informações do funcionamento dessas escolas na perspectiva das práticas pedagógicas vivenciadas, de quem eram esses professores e o dia-a-dia das escolas. Na tentativa de perceber isso, utilizo como fonte os ofícios dos delegados de instrução. Ainda que esses ofícios tenham sido produzidos dentro da hierarquia da instrução pública, os delegados mostram uma posição de proximidade maior com os professores e com as escolas do que os demais funcionários da IGIPSC. Muitas das informações dadas pelos delegados subsidiaram os relatórios da Inspeção e, conseqüentemente, os relatórios do Ministério dos Negócios do Império. A elaboração de relatórios guiou políticas, pautou reformas e produziu representações sobre professores e sobre a instrução. Muitas vezes esses relatórios apresentavam visões conflitantes e contraditórias, produzidas pelas lentes do grupo político no comando do Ministério e que, na década de 1870, foram alvo de disputas e controvérsias entre os professores e as autoridades.<sup>79</sup>

As análises aqui desenvolvidas basearam-se em dados censitários e documentos oficiais do ensino primário circunscritos à região da Corte. Nesse sentido, não busco entendê-los como representativos de todo o Império, pois, analisando as iniciativas das diferentes províncias, é possível perceber que o ensino primário possuía formatações, características e histórias singulares, e, ainda que compartilhassem algumas semelhanças, é preciso ficar atento às diferenças, para não repetir um tipo de história que, tomando a parte pelo todo, distorce o que se pode saber do complexo fenômeno da escolarização em suas relações com o tecido social.

No caso da Cidade do Rio de Janeiro, local onde estava a Corte, também conhecida como Município Neutro, era no século XIX dividida sob um aspecto eclesiástico em diversas freguesias ou paróquias, as quais, em um primeiro momento, limitavam os territórios de jurisdição religiosa. Em seguida, essas mesmas freguesias passaram a abranger

---

<sup>79</sup> Os relatórios foram um dos alvos do Manifesto de 1871.

os territórios de jurisdição administrativa. A divisão territorial da Corte compreendia assim um aspecto municipal, um religioso e um policial, que por vezes se entrosavam e se confundiam.<sup>80</sup>

A primeira freguesia criada foi a de São Sebastião, em 1569. Ao longo do tempo, pelo aumento da população e pela expansão territorial da cidade do Rio de Janeiro, houve a necessidade da criação de novas freguesias, o que ocorreu por desdobramentos sucessivos, assim como por anexação de antigas freguesias da então Província do Rio de Janeiro. Ao fim do Império, existiam 21 freguesias, 183 escolas públicas e 96 escolas subvencionadas ou subsidiadas.

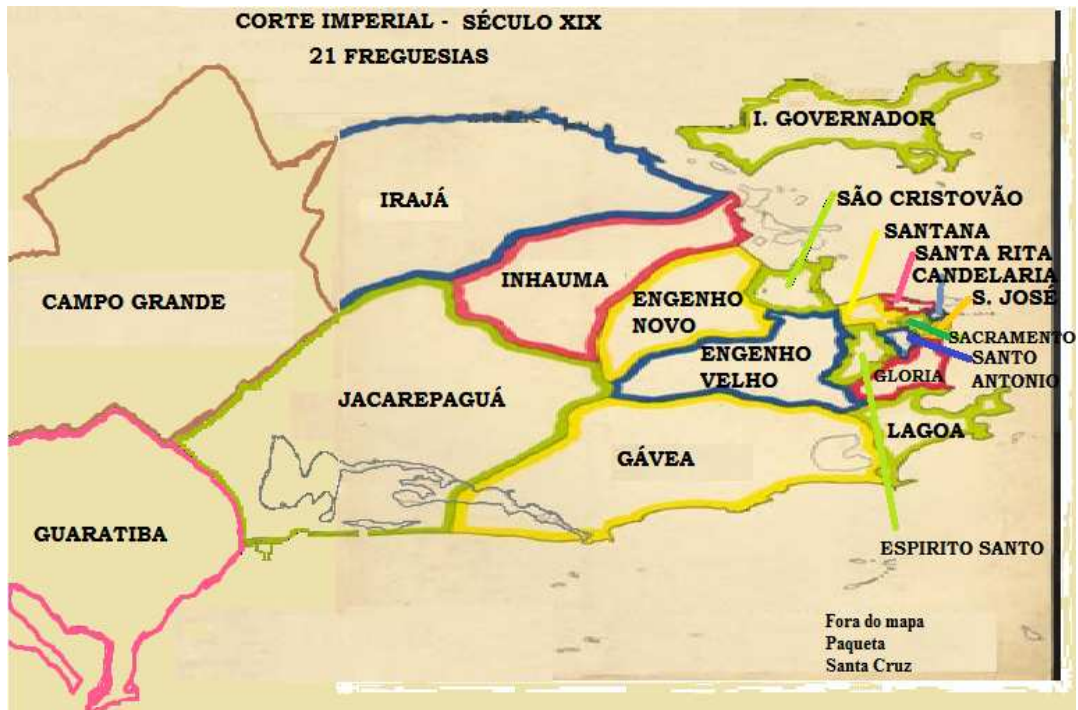
Na década de 1870 a Corte contava com 21 freguesias, sendo 13 urbanas e 8 rurais, com um total de 274.972 habitantes, sendo que a maioria dessa população residia nas freguesias urbanas (220.000 habitantes). Entre as mais populosas encontravam-se as das áreas centrais da cidade: Candelária, São José, Sacramento, Santa Rita e Santana.<sup>81</sup> Já as freguesias rurais eram as menos populosas: Santa Cruz, Guaratiba, Campo Grande, Jacarepaguá, Irajá, Inhaúma, Ilha do Governador e Paquetá (no conjunto, as freguesias rurais possuíam cerca de 54.000 habitantes).

---

<sup>80</sup> Com o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, ficou a cidade do Rio de Janeiro desligada da Província, constituindo a Corte ou Município Neutro.

<sup>81</sup> De acordo com Mattos (1994), estas freguesias urbanas eram conhecidas como centrais porque nelas se localizavam as instituições e as instalações que tornavam possíveis a reprodução dos interesses dominantes: o Paço, o Senado, a Câmara dos Deputados, a Câmara Municipal, a Escola Militar, a Academia da Marinha, os quartéis e a casa de saúde, igrejas católicas, igrejas protestantes inglesas e alemãs, a Tipografia Nacional, teatros, o Correio, a Caixa de Amortização e o Porto.

FIGURA I – Mapa da Corte Imperial (Reprodução a partir do mapa em Santos, 1965)



É importante compreender que os dados sobre as freguesias da cidade do Rio de Janeiro, acumulados e organizados em uma perspectiva comparativa com os registros censitários da população das freguesias da cidade, possibilitam reconstruir possíveis cenários das condições a que estava submetida a população, porém, esses números não devem ser entendidos como prova, verdade ou precisão matemática. Como todas as fontes, os dados quantitativos não são objetivos, tampouco são uma tradução do real, mas sim construções sociais e culturais, fruto das instituições e dos mecanismos que possibilitaram sua produção, e ainda sujeitos ao olhar do pesquisador e aos seus questionamentos que, no processo de pesquisa, são colocados em relação com outras fontes, constituindo com isso novas séries, possibilitando uma determinada inteligibilidade.

Ao realizar um levantamento estatístico das escolas públicas primárias, procurei analisar sua distribuição e localização nas freguesias da cidade, relacionando-as aos aspectos demográficos e ocupacionais destes locais. Para isso também utilizei os relatórios do Ministro dos Negócios do Império, fontes importantes, pois foram constituídos através de uma escrita

minuciosa, construindo um *corpus documental*, mapeando as escolas, os alunos e professores, e repartindo-os em quadros, tirando daí o maior número de efeitos.

Tais relatórios descreviam as escolas e a instrução na Corte, possibilitando também perceber o lugar no qual se encontrava o Ministro e as perspectivas do poder em relação à instrução, pois, ao refletirem sobre o estado das escolas, o faziam ancorados a uma determinada ideia de escola, a um modelo idealizado. Esses relatórios, ainda que sujeitos à imprecisão (intencional ou não) de alguns números, forneciam importantes indicativos.

Em 1830, três anos após a publicação da Lei Geral de Ensino, a instrução na Corte era realizada em seis escolas públicas e 53 particulares, divididas da seguinte forma (TAB. IV):

**TABELA IV**  
**Instrução em 1830**

<b>Escolas</b>	<b>Nº Total de Escolas</b>	<b>Escolas Femininas</b>	<b>Escolas Masculinas</b>	<b>Número de Alunos</b>
<b>Públicas</b>	6	0	6	387
<b>Particulares</b>	53	21	341	1861

Fonte: A. N.: 10-5. Série Interior. Ministério do Império. Câmara Municipal da Corte – Ofícios 1827-1830

Quatro anos depois desse relatório, foi promulgado o Ato Adicional de 1834, e o quadro começou a se inverter, sendo possível perceber o aumento da presença do Estado na instrução. A partir da reforma de 1854, começou a ser organizada uma estrutura própria para a instrução pública. Segundo dados encontrados no relatório do Ministro dos Negócios do Império do ano de 1855, ou seja, um ano após a implementação da reforma de 1854, a instrução na Corte era descrita da seguinte forma:

**TABELA V**  
**Instrução em 1854**

<b>Escolas</b>	<b>Nº Total de Escolas</b>	<b>Escolas Femininas</b>	<b>Escolas Masculinas</b>	<b>Número de Alunos</b>
<b>Públicas</b>	26	9	17	1.462
<b>Particulares</b>	97	46	51	4.490

Fonte: BN - Relatório do Ministro do Império de 1855.

Segundo Schueler, entre 1865 e 1870 o Estado Imperial “atuou com maior lentidão no que se refere à criação de novas escolas públicas na Corte” (2002, p. 27). De acordo com a pesquisa da autora, apenas cinco escolas haviam sido criadas, “sendo notável

que quatro eram destinadas às meninas” (*ibidem*). A isso Schueller relacionou o fato de outras questões ocuparem o cenário político do Império, mobilizando recursos humanos e financeiros, como a Guerra do Paraguai. Foi com o fim da Guerra do Paraguai que a instrução voltou à pauta do Estado Imperial. O próprio Imperador, na abertura dos trabalhos da câmara legislativa de 1870, apontou para a situação da instrução e acenou com uma outra reforma para a lei de ensino, reconhecendo que o Estado não havia dado a devida atenção ao magistério.

Em 1869, a instrução primária pública era realizada em 26 escolas para meninos e 20 para meninas, com um total de 4.279 alunos. Segundo o anexo do relatório ministerial, o governo subvencionava duas escolas particulares “nos sítios denominados Copacabana e Campinho para receber meninos pobres” (1868, s/p.). A atuação do Estado na instrução também se dava por meio de apoio a escolas privadas, total ou parcialmente mantidas pelos cofres públicos, geralmente nas freguesias rurais, e subvencionadas para receber meninos pobres onde não existia escola pública ou onde essa fosse muito distante. O ensino particular no mesmo ano contava com 44 unidades. É importante ressaltar que esses números que abastecem o relatório se referem às matrículas, e não à frequência. Outro importante destaque é que esses dados são fornecidos pelas próprias escolas. Assim, no caso das escolas subvencionadas, o grande número de alunos garantiria o apoio do governo. Em alguns casos, o número levantou suspeitas da Inspeção de Instrução, e, feitas as investigações, foi possível verificar que muitas escolas não teriam como comportar o número de alunos declarado. Este foi, por exemplo, o caso descrito pelo delegado da Freguesia do Engenho Velho, em 1875, que denunciou a professora da segunda escola de meninas por fraudar os mapas, “entre outras irregularidades”, pois as matrículas não correspondiam aos números por ela apresentados.<sup>82</sup>

Interessante perceber que a Corte gastou, entre 1872 e 1873, cerca de 9,2% do orçamento.<sup>83</sup> Em termos percentuais seria bem menos do que era gasto nas províncias, no mesmo período. Na Província de Minas Gerais gastava-se 29,5 % da receita, na Província do Rio Grande do Sul, 13,5%, e na do Maranhão, 30,8%.<sup>84</sup> Porém, se analisarmos o que representavam essas porcentagens, podemos perceber que a Corte possui a maior receita no período, e que os 9,2% representavam a quantia de 629:582\$000. Os gastos de Minas Gerais

---

<sup>82</sup> AGCRJ – Códice: 11- 4 - 27, p. 36-37.

<sup>83</sup> Lei n. 1646 de 18 de dezembro de 1871 (BN. *Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro, 1882).

<sup>84</sup> Almeida de Oliveira fez esse levantamento baseado nos relatórios do ministro do império e publicou no seu livro *O Ensino Público*.

com a instrução eram de 411:840\$000 e a Província do Maranhão, que entre as províncias do Império era a que dedicava maior porcentagem da receita à instrução, gastava 263:455\$000.

Nesse quadro, o Ministro dos Negócios do Império, no relatório apresentado em 1870, informa aos parlamentares: “Vê-se das informações que acabo de dar-vos que apenas 9311 alunos freqüentarão em 1869 as escolas públicas e particulares do município da Corte. Este algarismo dispensa commentarios”.<sup>85</sup>

O ministro segue em seu relatório ressaltando a importância do ensino obrigatório, alertando que ele só será realidade quando for possível enviar os filhos às escolas: “quando existão effectivamente em lugares, onde possam commodamente ser freqüentadas” (*ibidem*). O relatório trazia, assim, junto com a falta de escolas, um outro problema: a falta de prédios apropriados para receber essas escolas. O ministro dizia que no relatório anterior havia pedido à Assembléia o crédito necessário para fundar e manter mais 10 escolas, mas que: “[...] infelizmente não sido votada a Lei do orçamento, vi-me na impossibilidade de realizar este melhoramento” (*ibidem*). E solicita: “[...] na proposta de orçamento que será apresentada nessa sessão, peço que habiliteis o governo a fundar e a manter até mais 20 escolas primárias” (*ibidem*).

No mesmo relatório, o ministro informou sobre a iniciativa da Câmara Municipal da Corte em construir “a custa dos cofres municipais” um edifício apropriado para os trabalhos do ensino primário e que seria o primeiro na Corte. Nesse caso, o ministro se refere à escola construída na Freguesia da Glória. Contudo, essa iniciativa não é unanimidade entre os professores, que criticam a construção desses “Palácios”.<sup>86</sup>

As divergências entre os professores e o Ministro dos Negócios do Império, Paulino Soares, vão muito além das opiniões a respeito dos palácios escolares. Ao comentar os problemas do ensino, Paulino elenca uma série de fatores, entre eles o número de crianças que concluíam o ensino ser “muito inferior ao de matriculados”, o que ele atribui ao reduzido número de escolas e à qualidade dos professores.

A aprovação da Lei do Ventre Livre (1871) reforçou os debates sobre a importância da instrução que passara a receber os filhos livres dos escravos. Segundo os dados do relatório do Ministro dos Negócios do Império referentes ao ano de 1870, o quadro da instrução era o seguinte:

---

<sup>85</sup> Relatório do Ministro dos Negócios do Império – 1870.

<sup>86</sup> Manifesto dos professores públicos primários da Corte (1871).

**TABELA VI**  
**Instrução na Corte em 1870**

<b>Escolas</b>	<b>Nº Total de Escolas</b>	<b>Escolas Femininas</b>	<b>Escolas Masculinas</b>	<b>Nº de Alunos</b>
<b>Públicas</b>	67	31	36	4.017
<b>Particulares</b>	109	56	53	4.623

Fonte: BN - Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1871.

Ao analisar esse período em seu livro, Antonio Almeida de Oliveira ([1873] 2003) apresentou um quadro das escolas e dos alunos que existiam, e quantos deveriam existir, calculando uma escola para cada 375 habitantes. Considerando-se que os meninos em idade escolar representariam a sétima parte da população, a situação da instrução da Corte era a seguinte:

**TABELA VII**  
**Déficit de Escolas**

<b>Província</b>	<b>População Livre</b>	<b>Quantas escolas têm</b>	<b>Quantos alunos têm</b>	<b>Quantas escolas deveriam ter</b>	<b>Quantos alunos deveriam ter</b>	<b>Quantas escolas faltam</b>	<b>Quantos meninos crescem na ignorância</b>
<b>Corte</b>	226033	176	8.649	602	32.290	426	23.641

Fonte: OLIVEIRA, ([1873] 2003), anexo 2.

Em comparação com os dados oficiais do Ministério, existe uma pequena diferença de nove alunos a mais nas informações dadas por Oliveira. Como se pode perceber, o bacharel e político maranhense buscou demonstrar pelos seus cálculos a falta de 426 escolas de primeiras letras, o que ocasionaria a existência de mais de 23 mil meninos “crescendo na ignorância”. Para compreender bem as críticas contidas no livro *O Ensino Público*, é importante situar seu autor no campo de relações onde estava inserido. Apesar de membro do Partido Liberal na época, o autor dedicou o livro ao “nascente Partido Republicano”, pois, segundo suas palavras, “a ignorância e a república são idéias que se repelem” ([1873] 2003, p. 27), responsabilizando a monarquia e a escravidão pelo atraso em que se encontrava o país em todos os aspectos e apontando o ensino público e a república como a mudança desejada.



Os anos 70 do século XIX podem ser descritos como um período de grande agitação na Corte, pois ganhava força o movimento abolicionista, o manifesto do Partido Republicano havia sido lançado, novos jornais surgiram, no parlamento se debatiam as propostas de reforma eleitoral e de reforma do ensino. Foi também nessa década que o movimento republicano ganhou força, como demonstra Oliveira ([1873] 2003), e que começaram a ser inaugurados os “Palácios escolares”, como assinala o ministro Paulino. Dentro desse quadro os professores também se agitam, pois não concordavam com a forma como eram retratados pelo poder público.

Mas quem eram esses professores? Quem se interessava em ingressar no magistério no século XIX? Que posição ocupavam na sociedade as pessoas que se tornavam professores e professoras?

### **1.5- Os professores e a cidade**

A grande maioria desses professores, até a década de 1870, formava-se para o magistério pela prática. Em geral se apresentavam como vindos das camadas pobres da população, “filhos do povo” assim como seus alunos. Essa representação faz sentido, pois entre os alunos estavam os futuros professores que se formavam pela prática. Isso possibilitou ainda o surgimento do que Schueler (2002) denominou de “famílias de professores”, pois, de acordo com suas pesquisas, esse tipo de formação

[...] resultava, não raro, em um estímulo para que se reafirmasse a reprodução endógena do ofício de mestre-escola, pois, ao que tudo indica, havia uma tendência de transmissão dos saberes e práticas da profissão docente dos pais aos filhos e/ou sobrinhos e agregados - e dos professores catedráticos das escolas para os adjuntos, muitas vezes, estes próprios, filhos e parentes dos efetivos (2002, p. 260).

Tal informação pode ser confirmada pelos documentos dos exames a que estes sujeitos eram submetidos, bem como verificando a relação da filiação ou sobrenome dos professores e adjuntos. Em 1858, o Marquês de Olinda repassou ao Inspetor Geral Interino da Instrução Pública o requerimento de Alfredo Magno da Costa Passos, no qual pediu para ser nomeado adjunto interino da escola pública da Freguesia de Sacramento, e, para reiterar seu pedido, informou ainda ser seu pai o professor da escola para a qual pleiteava a nomeação.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup>AGCRJ – Códice: 15 - 3- 20. p. 134.

A reprodução do ofício do magistério dentro das famílias dos professores se dava de diversas formas. Schueler (2002) cita o caso do professor Antonio Severino da Costa, que denunciou uma professora pública por ter enviado seu sobrinho à escola de um colega, pedindo-lhe que dedicasse especial atenção ao sobrinho para que alcançasse a aprovação nas matérias de ensino primário. Como seu pedido não foi atendido, a professora procurou outra escola da cidade e: “[...] através de *‘barganha eleitoral’*, teria conseguido que seu pupilo recebesse os *‘louvores’* e as *‘distinções’*, o que lhe propiciou assumir o cargo de professor adjunto às escolas públicas” (p. 264).

Comprova-se então que alguns professores usavam suas relações para tentar nomear familiares, parentes e protegidos para o lugar de adjunto nas escolas públicas primárias. Tais vagas, porém, nem sempre eram preenchidas de acordo com o mérito e a distinção dos alunos. O curioso é que

O próprio Antonio Severino da Costa, que assinava a crítica ao recrutamento político dos docentes, como já foi visto, apresentou várias solicitações ao governo para que seus filhos fossem nomeados adjuntos, tendo, de fato, nas décadas de 1870 e 1880, exercido o magistério público, três dos seus descendentes: Antonio Estevam da Costa e Cunha, seu colega de redação na revista pedagógica; Eudóxia Brazilia da Costa e Jorge Eduardo da Costa (SCHUELER, 2002, p. 267).

Antonio Estevam da Costa e Cunha, por exemplo, foi nomeado em 1867 para a 2ª cadeira da Freguesia da Ilha do Governador; em 1872 regeu interinamente a cadeira de Sant’Anna, sendo removido em 1879 de Sacramento (3ª cadeira) para Engenho Velho (1ª cadeira), e em 1881 transferido novamente para a 3ª cadeira da Ilha do Governador. Eudóxia Brazilia da Costa foi nomeada em 1872 para a cadeira da escola de meninas de Jacarepaguá, sendo removida em 1874 para a 3ª cadeira da Freguesia de São Christovam e logo depois foi transferida para a 3ª cadeira de São José, vindo a falecer em 06/05/1884. Jorge Eduardo da Costa também foi nomeado, em 1875, para a 3ª cadeira da Freguesia de Jacarepaguá, seguindo o mesmo percurso de Eudóxia, já que em 1883 foi removido para a 3ª cadeira de São Christovam (SCHUELER, 2002).

Os dados acima apresentados confirmam a ideia desenvolvida por Schueler (2002) sobre a reprodução do ofício do magistério:

A trajetória de muitos professores e professoras públicas da Corte conferem com as suas alegações de que a reprodução do magistério se dava no interior das próprias escolas, através dos adjuntos. O mesmo ocorre em relação às suas afirmações sobre a passagem do ofício de pais para filhos. É comum

encontrarem-se maridos e esposas professores, com filhos nomeados adjuntos nas escolas públicas. No entanto, é preciso considerar que o fato de existirem práticas clientelísticas na nomeação dos adjuntos e na própria efetivação dos professores públicos da Corte, não invalida as análises que apontavam para as origens sociais de alguns professores, relacionando-as às classes empobrecidas da sociedade imperial (p. 265).

Sendo verdadeiras as declarações dos professores, de que eram “filhos do povo”, vindos das camadas pobres, “filhos de pais pobres”, como informou o professor Frazão em ofício à Inspeção em 1864,<sup>88</sup> o magistério representaria uma forma de ascensão, pela qual poderiam alcançar posições intermediárias na sociedade. Ainda que trabalhando com as camadas pobres, eles possuíam algum prestígio e distinção, cumpriam uma “nobre missão”, tinham uma importante função social.

Segundo Nóvoa (1992), os professores são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante na comunidade; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar a ostentação; não exercem trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia.

Essa “indefinição” do estatuto dos professores promove um isolamento, mas, simultaneamente, propicia uma aproximação baseada nas “questões comuns”, que leva, num certo sentido, à emergência de uma identidade profissional. Essa identidade profissional que se configura busca, também, configurar o estatuto a que está submetida. A existência de “famílias de professores”, a “formação pela prática”, a presença dos que se autodenominavam como “filhos do povo” ajudam a responder quem são os professores e professoras que atuam no magistério público primário da Corte. Mas essa questão ainda merece ser aprofundada.

A partir de dados extraídos dos relatórios de 1854 a 1889 dos Ministros dos Negócios do Império e dos Inspectores Gerais, Borges (2005) montou um valioso mapa,<sup>89</sup> relacionando 147 professores e professoras, a freguesia em que tomaram posse, o ano da nomeação e informações quanto à movimentação por outras freguesias, à jubilação, à demissão ou a falecimento.

Um fator que merece ser destacado é o registro da entrada e saída dos professores no magistério público, marcando com isso o tempo de trabalho. Com base nas informações constantes dos relatórios dos Ministros e dos Inspectores Gerais dos anos de 1854 a 1889,

---

<sup>88</sup> AGCRJ – Códice: 10 - 4 - 12.

<sup>89</sup> Ver anexos I e II.

muitos dos professores em exercício no ano de 1889 estavam atuando no mínimo há 19 anos, como é o caso dos professores Lino dos Santos Rangel, Guilherme Joaquim da Rocha e de outros que foram nomeados e ingressaram no magistério público no ano de 1880. Os professores relacionados que se aposentaram no exercício do magistério atuaram por aproximadamente 28 anos. O professor da Freguesia de Campo Grande, Francisco Alves da Silva Castilho, por exemplo, foi nomeado no ano de 1849 e jubilado em 1887, sendo com isso, dentro da relação apresentada, o professor com maior tempo de atuação no magistério, 38 anos, destacando-se ainda que não se registrou nenhuma remoção ou mudança de escola do referido professor durante todo o seu tempo de atuação. Já o professor João Rodrigues da Fonseca Jordão, depois de ser nomeado em 1849 para uma Freguesia não registrada, foi removido após seis anos para a escola de Sant'Anna, lá permanecendo por apenas um ano, sendo novamente removido desta vez para a Freguesia da Lagoa, onde atuou por oito anos e sendo transferido pela última vez para a 1ª Cadeira de Sacramento, onde permaneceu até seu jubileamento em 1879, depois de 30 anos de atuação.

No anexo II, referente às professoras, é possível perceber também punições aplicadas, como no caso de Joanna Amália de Andrade, que sofreu processo disciplinar<sup>90</sup> em 1862/1863. Outro caso é o da professora Eulália Emilia Nervi, que, após tomar posse na Freguesia de Santo Antônio em 1855, conforme indicam as fontes, pediu demissão em 1856 ou 1857. Entre as professoras relacionadas, a média de trabalho até o jubileamento era de 30 anos, como nos casos das professoras Francisca de Paula Moraes e Lima, que trabalhou por 34 anos na Freguesia de Santa Rita, e Elisa Tamer, que trabalhou em Sant'Ánna e na Freguesia de Santo Antonio até completar 33 anos de profissão.

**TABELA VIII**  
**Malha Escolar na Década de 1890**

<b>Escolas</b>	<b>Número total de escolas</b>	<b>Escolas públicas</b>	<b>Escolas públicas subvencionadas/ subsidiadas</b>
<b>Total ou parcialmente mantidas com dinheiro público</b>	279	183	96

Fonte: SANTOS, 1900.

<sup>90</sup> Processo disciplinar por utilizar castigos físicos em uma aluna.

Como se observa na TAB. IX, no fim do século XIX a instrução pública já contava com 183 escolas públicas e 96 particulares que recebiam apoio financeiro do Estado. Segundo Santos (1900), as escolas eram divididas pelas freguesias das cidades de acordo com a TAB. IX:

**TABELA IX**  
**Freguesias e Escolas no Fim do Século XIX**

<b>Freguesias</b>	<b>Escolas</b>
Candelária	2 públicas
Irajá	5 públicas, 5 subvencionadas e 6 subsidiadas
Jacarepaguá	3 públicas, 5 subvencionadas e 6 subsidiadas
Campo Grande	7 públicas, 4 subvencionadas e 5 subsidiadas
Ilha do Governador	3 públicas, 6 subvencionadas e 1 subsidiada
Inhaúma	11 públicas, 11 subvencionadas e 3 subsidiadas
São José	10 públicas
Santa Rita	10 públicas
Guaratiba	2 públicas, 5 subvencionadas e 12 subsidiadas
Engenho Velho	24 públicas, 7 subvencionadas e 3 subsidiadas
Ilha de Paquetá	1 pública e 1 subsidiada
Lagoa	13 públicas e 2 subvencionadas
Santana	13 públicas
Sacramento	5 públicas
Santa Cruz	3 públicas, 7 subvencionadas e 4 subsidiadas
Glória	13 públicas
Santo Antônio	7 públicas e 2 subvencionadas
São Cristóvão	17 públicas
Espírito Santo	12 públicas e 1 subsidiada
Engenho Novo	19 públicas e 11 subvencionadas
Gávea	3 públicas

Fonte: SANTOS, 1900.

O número de professores dispersos nas 21 freguesias da Corte aumentava ano a ano, assim como aumentava o número de escolas e a importância dada à instrução. A profissionalização dessa “classe” que buscava se encontrar no século XIX é indissociável do lugar que seus membros ocupam na sociedade. Como foi visto, os membros do magistério apresentavam uma feição multiforme: parte deles provinha das camadas pobres, tendo na docência uma possibilidade de ascensão, se não financeira, ao menos pelo reconhecimento da “nobreza” da “missão” do magistério; outra parte desses homens e mulheres (até 1880

majoritariamente homens) vinha de famílias de professores, a maioria formada na prática, na sala de aula que, no caso dos filhos de professores, era também sua casa.

Em estudo sobre a permanência dos professores no ofício, realizado por Borges e Lemos (2011), foi localizado no ano de 1871, segundo o relatório da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, 28 professores e 32 professoras em exercício na Corte, bem como 21 professores adjuntos e 21 adjuntas recebendo algum tipo de vencimento. A professora que mais tempo atuou, Francisca de Paula Moraes e Lima, trabalhou por 34 anos, sendo jubilada em 15/04/1871, faltando apenas 1 ano para começar a receber um salário maior. Segundo o regulamento de 1854 o professor poderia requerer jubilação com 25 anos de magistério<sup>91</sup>, mas se trabalhasse por mais 10 anos ganharia um aumento<sup>92</sup>. Tal fato ficou registrado no *Manifesto dos Professores Públicos de Instrução Primária da Corte*:

A lei estabelece duas sortes de jubilações: uma aos 25 anos de serviço, com um simples ordenado, outra com as gratificações aos que servirem mais 10 anos, isto é aos 35 anos de serviço. De sorte que o professor que, podendo ter seu ordenado aos 25 anos, conserva-se no magistério, só o faz porque acredita na promessa de uma jubilação vantajosa. Por outro lado, o governo só conserva os professores que o tem merecido.

Pois bem, uma professora, uma pobre professora sexagenária, servia ao estado havia 34 annos e um mez: onze mezes mais e seria aposentada com suas gratificações. Sua idade avançada e seu longo tirocínio no magistério a tornavão incapaz de qualquer outro commettimento. Pois acaba de ser jubilada só com os vencimentos a que tinha direito com 25 annos de serviço, porque não completára os 35?! Porem ella não pediu jubilação, nem se lhe apontou um defeito. Antes pelo contrario, havia sido, mezes antes, contemplada com uma gratificação que a lei concede aos professores que se distinguem por mais de 15 annos. O governo, portanto, lhe havia reconhecido distincção! Alem disso o delegado, autoridade local que dera sempre della as melhores informações, julgando-se desautorado pelo acto da administração, demitiu-se! (p.7).<sup>93</sup>

Dentre os professores, o que atuou por mais tempo foi Francisco Alves da Silva Castilho, permanecendo na escola da freguesia de Campo Grande por 38 anos (1849-1887). Castilho, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Schueler, fez parte de um conjunto de

---

<sup>91</sup> Art. 29. O professor que contar 25 annos de serviço effectivo poderá ser jubilado com o ordenado por inteiro.

<sup>92</sup> Art. 31. O professor publico terá direito: 1º O augmento da quarta parte do seu ordenado, quando o Governo o conservar no magisterio, sobre proposta do Instructor Geral, depois de 25 annos de serviço. 2º A ser jubilado com todos os vencimentos mencionados no Art. 25, se servir por mais de dez annos além do prazo mencionado no Art. 29.

<sup>93</sup> O delegado, da freguesia de Santa Rita, era o bacharel Antonio Ribeiro Monteiro de Barros que atuou 10 annos no cargo, no período de 1861 a 1871.

professores que apresentaram uma produção intelectual e didática contribuindo para a “constituição da *cultura escolar*, dos campos de saberes e práticas pedagógicas” (2005, p.1).

Anos antes, em 1856, o professor Castilho, ao dedicar seus dois métodos intitulados “Escola brasileira” ao inspetor geral Eusébio de Queiroz, produz um ofício<sup>94</sup> de duas páginas, por meio do qual expõe suas idéias a respeito do regulamento de 1854. Nele Castilho parece fazer suas observações como se estivesse representando a classe<sup>95</sup> dos professores da Corte. Elogia Regulamento de 1854 por ter surgido como uma “brilhante aurora” que veio animar os professores:

Jaziam os professores de primeiras letras em um letal desanimo pelo critico estado da instrucção publica, quando em 17 de Fevº de 1854 foi publicado o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. O município saudou a esta Pomba que entraria o feliz anuncio de uma nova era, e os professores públicos soltarão um longo suspiro desafogando o peito para receber uma doce esperança de vida. (1856, p.19)

No entanto, para Castilho, não bastava a existência da lei, era preciso alguém que acudisse a classe, assim destaca a nomeação de Eusébio como inspetor geral pelo Ministro Couto Ferraz. Com uma linguagem laudatória, realiza uma reflexão acerca da política voltada para a profissão docente e expressa seu entusiasmo com a perspectiva de administração de Eusébio. Ainda nesse documento, o professor declara, deixando indícios de como andavam os ânimos da classe docente já nos anos 1850:

Pela minha parte, sou o mais insignificante dos membros deste corpo mas nem por isso me corre pelas veias um sangue menos quente do que aquelle que anima a todo os meus companheiros. (1856, p.20)

Esses professores enfrentavam ainda um estatuto ambíguo da profissão, os limites da profissão dentro do quadro dos funcionários do Estado e uma certa autonomia decorrente dessa condição, em uma conjuntura que lhes exigia grandes responsabilidades e pouco reconhecimento – financeiro e social –, já que os professores passaram a integrar os discursos dos políticos da época, como matriz e solução para os males da instrução. Ao buscarem atuar como uma classe profissional, estes procuraram interferir no seu estatuto, passando a disputar

---

<sup>94</sup> AGCRJ – Código: 10 - 4 - 38, 25/06/1856, p.19-20.

<sup>95</sup> Castilho usa o termo “classe” para designar o conjunto de professores públicos primários ao longo desse ofício.

o tipo de imagem que deveria ter a profissão e configurando seus limites, como será visto nos capítulos seguintes.



## 2. Trabalho ímprobo e fatigador

Busco neste capítulo estudar as condições em que era exercido o magistério público primário nas escolas da Corte, os problemas materiais, as condições das escolas, a questão dos salários, o poder de compra e a situação dos vencimentos dos professores em relação a outros funcionários públicos da Corte Imperial. Utilizo para isso fontes produzidas pelos próprios professores, como cartas, artigos, abaixo-assinados e manifestos onde denunciam os problemas que encontram no exercício da profissão. Para não ficar apenas com a posição dos professores, busquei também o posicionamento do Estado Imperial sobre o tema, utilizando relatórios produzidos no âmbito da administração pública. Recorro também às leis de ensino que fixam as vantagens e obrigações dos professores. Para trabalhar com essas fontes é importante perceber o local de produção desses discursos, pois, segundo Certeau (2002), a história pode ser entendida pela articulação do discurso com um lugar social. Outra possibilidade de entrar no tema foi utilizando a literatura da época; no caso, utilizo o livro de Almeida de Oliveira que analisa a condição do ensino no Império na década de 70 do século XIX. Mas os romances do período também nos trazem indícios de como e em que condições o magistério era exercido. Como, por exemplo, em *Memórias de um sargento de milícia*, onde em um trecho é narrado o primeiro contato do personagem com a escola e com o professor

[...] morava este em uma casa da rua da Vala, pequena e escura. [...] recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; [...] Era este um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava de óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos nos discípulos por *dá cá aquela palha*. Por isso era um dos mais acreditados da cidade. O barbeiro entrou acompanhado pelo afilhado, que ficou um pouco escabriado à vista do aspecto da escola, que nunca tinha imaginado (ALMEIDA, [1854] 1998, p. 27).

A descrição da escola no romance, pequena e escura, que deixou escabriado o futuro aluno, está próxima do que era a escola no século XIX. Em 1848, para o então Ministro dos Negócios do Império, Visconde de Macaé, a situação do ensino era de um “aspecto melancólico e triste”. Segundo seu relatório do mesmo ano, um dos problemas a enfrentar era

“a falta de edifícios de uma capacidade adequada as condições do ensino.”<sup>96</sup> Os problemas dos edifícios escolares persistiram durante todo o século XIX, e podem ser observados nas falas do agentes do Estado, nos relatórios dos Ministros do Império e nos relatórios dos inspetores da IGIPSC. Entre as soluções possíveis estavam a transferência das escolas e a instalação de novas escolas em prédios alugados apropriados segundo os padrões da época, ou a construção de prédios pelo Estado. Faria Filho (2005) aponta que, na década de 1870, os profissionais que atuavam nas escolas e os que trabalhavam na administração da instrução destacavam o problema da precariedade dos espaços ocupados pelas escolas e defendiam com urgência a construção de espaços específicos para a instalação das escolas primárias, mobilizando nesse sentido argumentos financeiros, higiênicos e pedagógicos. Além do problema pedagógico e de saúde, a falta de espaços próprios para as escolas era ainda, segundo Faria Filho (2005), um problema administrativo e financeiro. Administrativo, na medida em que as escolas, por estarem isoladas e distantes umas das outras, dificultavam a fiscalização; e financeiro, pois parte significativa das verbas da instrução eram gastas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor (2005, p. 52). Para os professores os problemas referentes às escolas também podem ser entendidos como de ordem pedagógica, financeira e até mesmo de saúde.

Em um conjunto de cartas escritas pelos professores e destinadas às autoridades de ensino que localizei no AGCRJ, referentes à década de 1870, é possível perceber as críticas e intervenções dos professores sobre as escolas em que atuavam. As condições de algumas escolas, segundo os professores, eram críticas, como no ofício da professora Alcida Brandelina, que se recusava a morar e trabalhar no prédio designado para a instalação da Escola; segundo a professora, o prédio em questão apresentava até traços de desabamento e trabalhar no prédio seria arriscar a vida de sua família e de seus alunos.<sup>97</sup> Mas um dos problemas seria conseguir um prédio apropriado para instalar a escola. Problema semelhante foi descrito pelo delegado da Freguesia da Lagoa, que em carta à IGIPSC informa que a terceira escola de meninas da Freguesia estava prestes a ruir, e oferece a sala de sua casa para que a escola funcione, gratuitamente, até que se possa encontrar um novo local para instalá-la; informa ainda, na carta, que a professora da referida escola é sua mulher.

---

<sup>96</sup> BN – Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1848.

<sup>97</sup> Códice 11 - 2 - 30, 1868, p. 16-19.

Muitas vezes os professores submetidos a espaços inapropriados pediam a transferência do local da escola, utilizando argumentos higiênicos, como no caso do professor da 2ª cadeira da Freguesia da Lagoa, que solicitava a mudança da escola, pois, segundo o professor, a casa que a escola ocupava era úmida e tinha sido prejudicial à sua saúde e à de sua família; isso, inclusive, o impediu de dar aulas, pois, devido às condições insalubres da escola, o professor fora acometido por febres que o levaram à cama.<sup>98</sup>

Além do problema da condição dos prédios, outro problema com o qual os professores se deparavam no exercício do ofício nas escolas era a falta de material apropriado, como mesa e bancos; muitas vezes, as escolas funcionavam sem o mobiliário suficiente e adequado, ou funcionavam com o mobiliário do próprio professor, como no caso dos professores da Freguesia da Ilha do Governador, que reclamam à inspetoria que “Há seis meses Ex.mo sem que estas escolas funcionam sem a montagem legal, que ambas necessitam de ser assoalhadas, forradas, envidraçadas e pintadas” (CÓDICE 11 - 1 - 4, p. 256).

E, mesmo quando o prédio não ameaçava ruir e contava com mobiliário e material adequado, ele ainda podia ser considerado impróprio devido ao tamanho; professores e delegados reclamam junto à inspetoria sobre o tamanho dos prédios, como no caso da Freguesia de Santa Rita, em 1875, onde o delegado de instrução da Freguesia informa à inspetoria que a primeira escola pública feminina “funciona em local muito acanhado e que não comporta o número de alunas 220”. O delegado informa ainda que a professora não reside na escola, o que para o delegado não seria uma vantagem para o serviço público, e então propõe a mudança do colégio para um local mais apropriado, onde a professora pudesse morar. No ofício o delegado informa que já tem em vista um prédio e que:

[...] a professora já viu o imóvel e concordou em fazer a mudança, o aluguel actual custa 91:000 réis, o da nova escola custa 120:000 réis, mas como a professora vai morar nela e assim pagar 20:833 réis, o aumento seria de 7:501, diferença insignificante perto das vantagens (AGCRJ, 11-4-27).

O delegado utiliza argumentos financeiros e administrativos, pois além do acréscimo do custo do novo aluguel ser pequeno, graças ao fato de a professora ter um desconto no ordenado por residir na escola, desconto que foi alvo de diversas iniciativas de professores pedindo sua extinção; com a professora residindo na escola fica mais fácil para o delegado a fiscalização da escola e da conduta da professora. Gouvêa (2003) problematiza as

---

<sup>98</sup> Códice 11-2-21, 1867, p. 67-68.

relações entre o espaço público e o privado. Para ela, eles se confundem, pois a casa muitas vezes se constituiu em espaço das atividades remuneradas, essas relações entre o público e o privado, como trabalhadas por Gouvêa, ajuda a pensar a questão da moradia do professor no espaço escolar. Ao dividirem o mesmo espaço, profissional e doméstico se confundem, principalmente quando se trata de uma escola feminina.

Sobre os descontos nos salários para o aluguel das escolas, em 1888, um grupo de professores elaborou um abaixo-assinado destinado à princesa Isabel; esses professores respondiam pela *Comissão Executiva Permanente dos Professores Públicos Primários da Corte*, e reclamavam sobre duas questões: o salário insuficiente e o desconto dos salários para aluguel das residências. Ao longo das décadas de 1870 e 1880, os professores, em diversos momentos, pediram o fim dos descontos, como também a construção de prédios apropriados para as escolas. A construção desses espaços apropriados na década de 1870 começou sob iniciativa da Câmara Municipal da Corte com um edifício apropriado para os trabalhos do ensino primário e, segundo o ministro Paulino Soares de Sousa, em seu relatório, esse seria o “primeiro na Corte”. Nesse caso, o ministro se refere à escola construída na Freguesia da Glória. Contudo, essa iniciativa não é unanimidade entre os professores, que sempre pediram a construção de espaços apropriados, mas que viam, nessas construções da década de 1870, a construção de verdadeiros Palácios,<sup>99</sup> enquanto o professor era deixado na miséria. Estas eram duas questões que estiveram nos debates do início da década de 1870, a questão salarial e a crítica à construção dos modernos edifícios escolares, os “palácios”, como foram conhecidos na época que tiveram suas construções financiadas com fundos do Governo Imperial, da Câmara Municipal e de Associações Promotoras do Ensino e de Beneficência. Tais edifícios foram projetados para servirem ao ensino público primário, substituindo as escolas isoladas que funcionavam nas freguesias urbanas onde foram erguidos. As antigas escolas isoladas onde, na sua grande maioria, residiam os mestres, não contavam com espaços considerados, a partir de então, apropriados para o ensino. Separando o espaço privado do mestre, ou seja, sua residência, da esfera pública, onde deveria praticar seu ofício, e com capacidade para receber aproximadamente 600 alunos, esses “palácios” se apresentavam como expressões de um novo tempo. Uma nova forma escolar, que era alvo das críticas dos professores, não pela construção em si, mas pelos custos. Essa nova forma, com “custosíssimos prédios” convivia o fato de o professor morrer de fome: “Consentis que se edifiquem custosíssimos prédios, que

---

<sup>99</sup> *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte* (1871).

se locupletem os amigos do poder, e pouco se vos dá que o pobre do professor morra de fome! Como quereis que um chefe de família a possa manter com decência com 66\$666!?” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 9).

A questão salarial era a queixa mais recorrente dos professores no período, Oliveira ([1873] 2003), para analisar a situação dos vencimentos dos professores, comparou a situação do magistério em diferentes países, com base nos os relatórios de M. Hippeau<sup>100</sup> e concluiu que em toda a parte os professores são mal remunerados, não se excetuando nem mesmos os países por eles considerados “clássicos da instrução”, como a Prússia e os Estados Unidos. Assim, “o fato é geral e não deixa de ser uma vergonha para os estados e prejuízos para os povos”, o que pode “servir de desculpa para o Brasil, país novo e sem recursos” (OLIVEIRA, [1873] 2003, p. 224). Ao que parece, a constatação sobre a sorte dos professores feita por Oliveira é correta. Em Portugal, é fácil localizar notícias na imprensa sobre a situação dos professores e de queixas quanto aos baixos salários, como, por exemplo, no periódico *A Escola* - periódico de pedagogia e instrução primária, que circulou em Portugal na década de 1880 e que era dirigida pelo professor Henrique Freire, traz no número 6, de 1º de janeiro de 1885, a seguinte notícia:

Nosso parente e amigo Nuno Alvares de Couto de Albuquerque da Cunha, veio em auxílio da nossa publicação mimoseando-nos com diversas poesias ineditas e escriptas de proposito para a escola. Damos hoje a primeira, é um soneto que vai fustigar as câmaras indolentes e... inimigas da instrução, que tem votado a miséria os seus professores primários. Não as poupe o humorístico e talentoso poeta... *Quem não quer ser lobo...*

TELEGRAMA:

*Forno d'Algodres, 26 as 10 h. e 50 m. da manha.* A redação do distrito da Guarda: Foram encontrados alguns professores de instrução primária d'este conselho a mendigarem a caridade publica o pão de cada dia.

“Fora canalhas... fora mandriões!”  
Que importa que os rapazes saibam ler?  
Pois nos, para figurar e para comer  
Precisamos de mestres, de lições?

D'Algodres os conspícuos figurões,  
Homens de probidade e de saber,  
Guinados as alturas do poder,  
Assim pensaram la com os botões.

---

<sup>100</sup> Sobre o relatório de Hippeau, cf. Gondra (2001a).

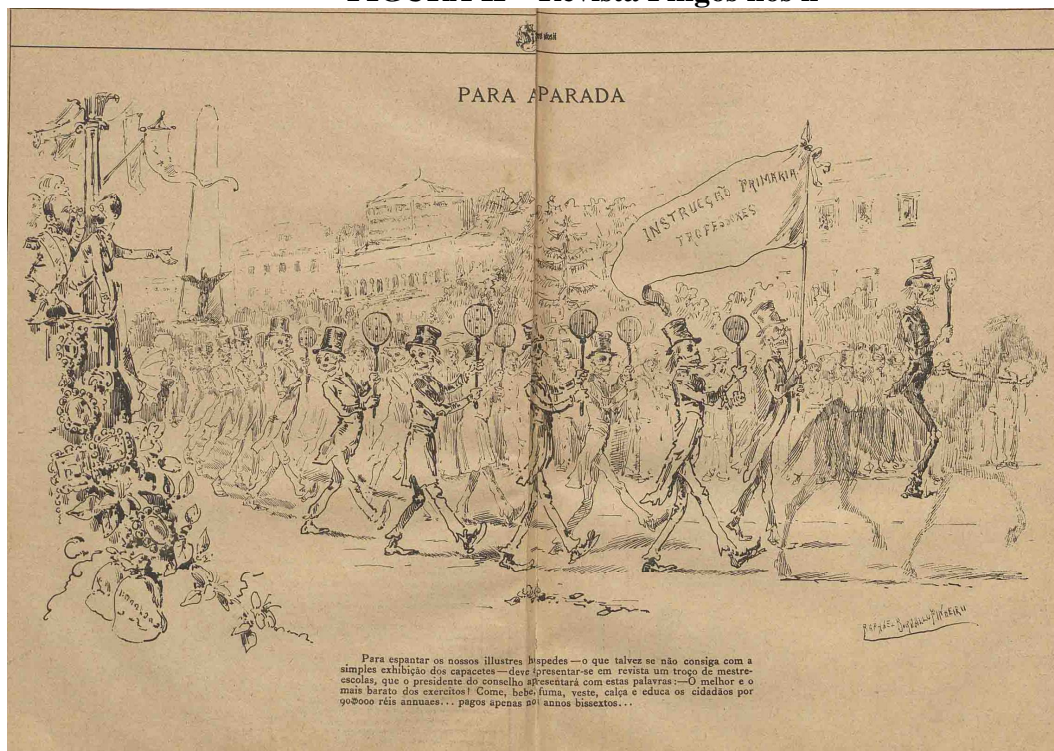
E o pobre professor – qual o leão  
Da fabula humilhado – fecha a escola  
Que a lei não lhe da força, proteção!

Eil-o de porta em porta com a sacola  
Onde recebe infâmia! O triste pão  
Que pede honrado e digno! – por esmola.

N. Albuquerque (A ESCOLA, 1885 p. 40).

Ou como demonstra a ilustração de Bordalo da *Revista Pingos nos ii*, que circulou no século XIX, mostrando o mais barato dos exércitos:

**FIGURA II – Revista Pingos nos ii**



Fonte: Revista Pingos nos ii (sem data).

O texto que acompanha a imagem informa que se trata do: “Melhor e mais barato dos exércitos!!! Come, bebe, fuma, veste, calça e educa os cidadãos por 90\$000 réis annuaes... Pagos apenas nos annos bissextos...”

No entanto, Oliveira ([1873] 2003) demonstra que, apesar de mal remunerada em todas as partes, a profissão, longe de ser carreira das mais vantajosas financeiramente, não parecia ingrata em outros lugares. Nos Estados Unidos, “além dos vencimentos, o professor

tem uma casa para morar” e, na Alemanha, “tendo uma casa o professor pode viver bem com o ordenado” (p. 225).

A imagem do professor na miséria, retratada no jornal português, também era utilizada pelos professores brasileiros da Corte Imperial. Em 1871, no *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*<sup>101</sup>, os professores informam que:

[...] temos soffrido resignados toda a sorte de injustiças. Agora porem, que a taça transbordou com a repulsa que acabamos de soffrer quando pedimos aos poderes do Estado que nos tirassem da miséria, tomamos a resolução de vir perante vós, que constitui o poder real da nação, articular nossas queixas e pedir justiça (1871, p. 4).

Assim os signatários do manifesto expressam não só a condição de miséria a que estavam submetidos, como a forma que se sentiam diante do Estado e, dessa forma, justificando o fato de estarem se dirigindo ao povo pela falta de acolhida das autoridades competentes às solicitações que a elas foram endereçadas, pois, ainda segundo o manifesto:

As mais lisongeiros promessas lhes forão feitas. Até conselhos receberão do próprio ministro para que moderassem o pedido que fazião. Aceitarão a correção e pedirão o que indicára o ministro sob a promessa de sua palavra de que declararia aceitável a emenda ao orçamento. Não sabemos se o fez. É natural que o fizesse; mas o certo é que nada obtiverão. (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 7).

A situação dos professores no tocante aos salários, como já visto, era reconhecida por Almeida de Oliveira ([1873] 2003) em sua obra, pelos professores em suas queixas no manifesto, nos abaixo-assinados e pela imprensa. Alambary Luz, editor do jornal pedagógico *A Instrução Pública*, identificava a carreira do magistério, fundamentalmente, como uma carreira de pobres. Os homens e as mulheres que se dedicavam ao ensino primário no Império seriam, segundo ele, oriundos das camadas pobres da sociedade. O professor Carlos Brazil, que em 1872 regia a escola pública de meninos da Freguesia do Espírito Santo, também já havia publicado artigos sobre a situação de professores, dirigindo suas queixas ao Ministério do Império e à Inspeção de Instrução Pública da Corte. Para ele, os professores públicos eram pessoas pobres e que recebiam baixos salários.<sup>102</sup> O próprio Ministério do Império, ao longo dos anos e com diferentes ministros à frente, reconhece o problema; em 1848, Visconde

---

<sup>101</sup> Anexo III.

<sup>102</sup> *A Instrução Pública*, 30/06/1872.

de Macaé, então Ministro dos Negócios do Império, ao listar os problemas da instrução, destaca os seguintes pontos:

1) a falta de qualificação dos mestres; 2) o profundo descontentamento em que vive o professorado, resultante da falta de recompensa pecuniária suficiente; 3) a deficiência de métodos convenientes aplicados a este gênero de ensino; 4) a falta de edifícios de uma capacidade adequada as condições do ensino (RELATÓRIO DO MINISTRO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, 1848, p. 36).

Junto ao reconhecimento dos baixos salários, também era frequente nos relatórios a menção à falta de qualificação dos mestres, numa espécie de constatação do problema onde maus professores são mal-remunerados. Essa crítica, também presente em vários relatórios, dizia que os mestres não possuíam “conhecimentos teóricos e práticos necessários”.<sup>103</sup> Diante desse discurso de desvalorização do professor pelas autoridades, os professores reagiam através de manifestações, como no caso do *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, em que os professores acusam o governo e a sociedade pelo estado em que se encontrava a instrução popular, pela situação de humilhação do professor “e tratar-los como lacaios, consentis que os fação miseráveis” (p. 8), deixando transparecer o tenso relacionamento com o Estado, feito por troca de acusações. Em seguida, defendem-se das acusações feitas pelo Governo que, segundo eles, pretendia humilhá-los com o baldão de ignorante. Tanto pela imprensa como nos discursos políticos, era comum atribuir os problemas da escola e os atrasos da sociedade à “incompetência dos nossos mestres”. Os professores reagem a esses discursos e afirmam que, para eles, a ignorância não seria um “privilégio de nossa classe, e que, longe disso, ela estaria presente em vários lugares e que, no Brasil, seria como [...] uma espécie de epidemia, que não respeita muitas vezes as mais elevadas posições” (p. 8).

Reafirmando que os professores são capacitados para o exercício do magistério, confrontando com outros funcionários do Estado, os professores afirmam que: “[...] nenhum de nós ignora o que pertence ao seu officio, como acontece com muitos de vossos sábios bochechudos que se alimentão de vosso suor!” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 9).

---

<sup>103</sup> BN - Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1870.



O *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*<sup>104</sup> é, em parte, uma reação ao relatório do ministro Paulino Soares de Sousa, de 1869, do Ministério dos Negócios do Império, apresentado em 1870, onde na parte dedicada à instrução informa: “Sinto pois ter de dizer-vos que as condições da instrução primária nessa Corte estão ainda longe de satisfazer as necessidades sociaes” (BRASIL, 1868 p. 23), e atribui isso ao fato de haver na Corte poucas escolas. Segundo ele, essas escolas ficavam aquém do que poderiam apresentar por “falta de bons professores” (p. 24).

Diante dessas acusações, os professores demonstram aos “concidadãos” a contradição do próprio Governo – Estado, dizendo:

Reparai na contradicção em que cahem os homens que nos governão: chamão de ignorantes, e occupão-nos em commisões importantíssimas, como são as de exames! Ou é quase retractão, ou nenhuma importância dão a uma questão vital da instrucção publica! Porém, que tem elles feito para nos instruir!? (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 4).

Mas assim como as acusações à qualidade dos professores estão presentes, os professores também registram que “[...] não há ministro novo que não diga no seu primeiro relatório que somos ignorantes, e que depois não modifique o seu juízo reconhecendo a injustiça que nos fez!” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 19).

O debate entre a remuneração e a qualidade dos professores era usual. O professor Carlos Brazil, em artigo no jornal *A Instrução Pública*, de 1872, respondia às críticas que políticos e representantes do Estado constantemente endereçavam aos professores a respeito do suposto despreparo dos mestres, argumentando sobre os baixos salários, acusando o Estado de não fazer nada para alterar esse quadro. Já Oliveira ([1873] 2003), por exemplo, relaciona as questões financeiras e os problemas de formação, mas não no mesmo patamar apresentado

---

<sup>104</sup> O grupo de professores públicos primários da Corte que elaborou os manifestos na década de 70 do século XIX tinha à frente três professores públicos: Candido Matheus de Faria Pardal, João José Moreira e Manoel José Pereira Frazão. São esses três professores que assinam o manifesto “em nome da classe”. O professor Frazão foi o relator desse manifesto e expoente desse grupo que participou de muitas outras iniciativas em “nome da classe”, sendo reconhecido por suas tentativas de organizar uma associação de professores, o *Instituto Profissional dos Professores*. Falando “em nome da classe deslembada”, esses professores tiveram uma atuação combativa em defesa dos interesses profissionais da docência, ainda que a denominação de “deslembados” tenha sido dada, como já foi visto, pelo próprio Imperador Pedro II em um discurso. É fácil perceber que o Estado Imperial não havia se esquecido dos professores ou da instrução pública, como faz parecer a fala do Imperador, pois a instrução pública era intensamente vigiada e controlada pelos poderes do Estado. Sobre o *Manifesto dos Professores Públicos da Corte*, cf. Lemos (2006; 2007).

pelo Ministro dos Negócios do Império; mesmo reconhecendo que os salários são baixos e que os professores não têm qualidade, ele não atribui uma coisa como consequência direta e exclusiva da outra: “É inegável que, se em geral são maus os nossos professores, para isso concorre menos a falta de escolas normais que a ridicularia dos seus ordenados” (p. 224).

Assim como o Estado, Oliveira reconhece os baixos salários. Tão baixos que os professores, no manifesto de 1871, reclamam que o valor do salário é insuficiente para pagar moradia, médico, botica e sustentar mulher e filhos. O salário do professor público primário, afirmam, os coloca na miséria: “Sim, Ex., senhor, é preciso que se diga, toda a verdade a V. Ex.: os professores públicos da Corte vivem na miséria”. Indagam ainda ao conselheiro se não seria indecoroso ao Estado que: “[...] os professores, continuem estes a ter de ordenado 66\$666, e sejam forçados a deixar suas mulheres e filhas entregues talvez a prostituição, se lhes não valer o pão da caridade?!” (1871, p. 18).

À questão salarial, os professores agregavam também a defesa das competências profissionais dos professores. No mesmo manifesto, questionam como “[...] uma classe inteira de funcionários publicos”, os professores da Corte que, segundo o manifesto, são a “classe talvez a mais importante dos servidores do Estado”, mas “[...] vive oprimida, ludibriada, escarnecida, e, o que mais é, humilhada pela injustiça com que os poderes do estado a apellidão constantemente de ignorante!” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 2).

Mas, como exerciam o magistério os professores que enfrentavam as condições até aqui descritas? Que homens atuavam no magistério público primário das escolas da Corte? Manoel José Pereira Frazão, protegido pelo pseudônimo de *Professor da Roça*,<sup>105</sup> responde a essas questões em uma série de artigos relativos à instrução pública da Corte, publicados no jornal *O Constitucional*, em março e abril de 1863. A resposta era a seguinte:

Dos homens distintos que conta hoje a classe (que os conta) uns são distrahidos com occupaões de diversa ordem, e só dão ao magisterio a hora designada para leccionar, e isso mesmo nem sempre; outros fazem do magisterio uma *ante-camara* para esperarem os melhoramentos que almejam.

Commo leccionam os primeiros? Cançados de mil outros afazeres, qual atarefado da politica, qual dos trabalhos de sua repartição, que lhe absorveria todo o tempo, não é possivel que satisfaçam ás condições de um professor dedicado. *De minimis non curat proetor*. Vejamos os segundos. Estes, tendo

---

<sup>105</sup> Anexo IV.

sempre em mira melhorar de posição, estão attentos ao lado donde lhes acenam maiores vantagens.

Ora, esse estado anormal do espirito de uns e outros é incompatível com a assiduidade indispensavel ás lidas do magisterio! (21 de Março de 1863).

Professores atarefados, com os afazeres da escola, muitas vezes ocupados ainda com comissões de exames ou com a participação obrigatória nas Conferências Pedagógicas, ou então ocupados, exercendo negócios estranhos ao magistério como forma de complementar os rendimentos. Como foi o caso do professor Jorge Roberto da Costa que, em 1879, lecionava na Freguesia de Jacarepaguá. O professor foi denunciado por moradores da região por ter um negócio de taberna a pouca distancia da escola que regia, muitas vezes descuidando dos deveres de professor; junto a essa denúncia encaminhada ao delegado de instrução, os moradores também questionaram a moralidade do professor “é com pesar que dizemos, mas é forçoso declarar, que um professor habituado à embriaguez não pode ser modelo aos discípulos” (CÓDICE 11 - 4 -15, p. 233). Diante dos baixos salários, o magistério primário era visto por alguns, conforme descrito pelo “professor da roça”, como uma ocupação transitória à espera de uma ocupação mais rentável, muitas vezes dentro do serviço público.

Podemos perceber pelas fontes, tanto aquelas produzidas pelo Estado Imperial como as produzidas pelos professores, e mesmo na análise de Oliveira ([1873] 2003), que os salários dos professores são baixos para os padrões da época. Mas tentar determinar o significado do valor dos salários dos professores públicos primários significa trabalhar um conjunto de variáveis que devem ser tomadas em consideração, como, por exemplo, o poder de compra desse salário no período estudado, a situação funcional do professor (se era titular da cadeira ou adjunto no primeiro, segundo ou terceiro ano), a localização da escola, o número de alunos, o tempo de serviço, dentre outras. Sara Jane Alves Durães (2007) realizou um importante trabalho sobre a remuneração do trabalho docente na segunda metade do século XIX, na província de Minas Gerais. Acerca do valor de ser professor naquele período, Durães (2007) afirma que a remuneração deve ser analisada como decorrente de valores historicamente construídos e nas relações vividas no interior da escola e da esfera pública. E aponta como pontos dificultadores para se trabalhar sobre o salário dos professores daquela época o

número excessivo de leis, dados dispersos, diferentes remunerações variando de acordo com sexo do professor, situação funcional [...] uma outra

dificuldade de ordem teórica, corresponde ao fato de as análises da remuneração do trabalho docente serem muito polêmicas, e até mesmo contraditórias (DURÃES, 2007, p. 147).

Com esse alerta tento montar um quadro sobre a remuneração dos professores públicos primários da Corte. Pelo decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamenta a reforma do ensino primário e secundário da Corte, os professores seriam remunerados de acordo com o TÍTULO II, CAPÍTULO I do regulamento que trata das “Condições para o magisterio publico; nomeação, demissão e vantagens para os professores” (1854, p. 50), que no artigo 25 determina os seguintes valores:

Os professores das escolas de segundo grau, 1.000\$000 de ordenado e 400\$000 de gratificação  
Os das escolas de primeiro grau, 800\$000 de ordenado e 200\$000 de gratificação (1854, p. 52).

### FIGURA III - Decreto 1331 A - 1854

---

COLLECCÃO DAS LEIS DO IMPERIO DO BRASIL.

1854.

TOMO 17.                      PARTE 2.<sup>a</sup>                      SECÇÃO 12.<sup>a</sup>

---

DECRETO N.º 1.331 A — de 17 de Fevereiro de 1854.

*Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Corte.*

Hei por bem, na conformidade do artigo 1.º do Decreto n.º 630 de 17 de Setembro de 1851, Approvar o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Corte, que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d’Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro, em dezesepte de Fevereiro de mil oitocentos cincoenta e quatro, trigesimo terceiro da Independencia e do Imperio.

Com a Rubrica de Sua Magestade o Imperador.

*Luiz Pedreira do Coutto Ferraz.*

*Regulamento da instrucção primaria e secundaria do Municipio da Corte, a que se refere o Decreto desta data.*

TITULO I.

CAPITULO UNICO.

*Da Inspeção dos estabelecimentos publicos e particulares de instrucção primaria e secundaria.*

Art. 1.º A inspeção dos estabelecimentos publicos e particulares de instrucção primaria e secundaria do municipio da Corte será exercida;  
Pelo Ministro e Secretario d’Estado dos Negocios do Imperio,  
Por hum Inspector Geral,  
Por hum Conselho Director,  
Por Delegados de districto.

Fonte: Coleção de Leis do Império

Ainda segundo o regulamento de 1854, o artigo 3º, incumbe ao Inspetor Geral uma série de obrigações, entre elas:

§ 12. Propor ao Governo

1º. Gratificações extraordinárias, e aumento de vencimentos para os professores públicos, nos casos e pelo modo marcados nos Art. 28 e 31. (1854, p. 46).

Essas gratificações seriam correspondentes ao aproveitamento e ao tempo de exercício no magistério público. Mas como considerar os valores dos salários pagos, em 1854, para os professores primários? Um primeiro esforço foi situar o salário dos professores primários da Corte com professores de outras províncias do império, tentando perceber se existia uma disparidade entre valores. Segundo o Relatório do Presidente da Província de Minas Gerais, no ano de 1859, as professoras da capital recebiam 800\$000 enquanto os professores de Mariana e da capital entre 700\$000 e 800\$000.

Diferente do caso da Corte, que não fazia diferença entre os valores pagos aos professores e professoras; tanto na Província de Minas Gerais como na Província de Santa Catarina (TAB. X) eram estipulados valores diferentes para cada sexo. Estudando a qualificação do trabalho docente em Minas Gerais no século XIX, Durães (2009) constata que:

Em linhas gerais, a remuneração do trabalho docente era determinada em função do sexo do professor; da situação funcional – se efetivo, substituto, vitalício ou interino -; da localização da escola – rural, urbana, distrito, freguesia e vila-; do número de alunos(as); do tempo de atuação e outros (2009, p. 175).

Essa remuneração de acordo com as variáveis apresentadas por Durães pode ser também observada nas informações contidas na coleção de leis da província de Santa Catarina.

**TABELA X**  
**Província de Santa Catarina - 1854**  
**Ordenado anual dos Professores das Escolas de Primeiras Letras**  
**Professores**

Ano	Capital	Cidades e vilas	Freguesias
1854	600\$000	400\$000	350\$000

**Professoras**

Ano	Capital	Cidades e vilas	Freguesias
1854	450\$000	350\$000	300\$000

Fonte: COLEÇÃO DE LEIS PROVINCIAIS, 1835-1860.

Na Província de Santa Catarina em 1854, mesmo ano do regulamento da Corte, encontramos para os professores da capital o valor de 600\$000 e para as professoras 450\$000. Respectivamente 200\$000 e 350\$000 a menos que os professores e professoras da Corte no mesmo ano, contando apenas os salários e não levando em consideração a gratificação de 200\$000 dos professores da Corte. Segundo o *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte Imperial*: “Comparando-se os vencimentos dos professores públicos em todas as províncias do Império, [...], se verifica que os que residem na corte, onde as necessidades da vida são mais exigentes, são os mais mal retribuídos” (1871, p. 16-17). Considerando-se que cada lugar tinha condições de consumo e custo de vida diferentes, ter os salários iguais poderia representar padrões de vida diferentes dependendo de onde se vivia.

Em geral, as gratificações não eram consideradas partes integrantes do salário, como demonstram os professores da Corte no *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, enviado, em 1870, para o então ministro Paulino Soares de Souza que tratava de aumento de salários. Nesse manifesto:

Os professores públicos de instrução primaria da corte, depois de haverem solicitado o beneplácito de V. Ex., requererão ao corpo legislativo augmento de seus ordenados; e esperavão deferimento de sua petição, confiados, quer na justiça de sua causa, quer no interesse que lhes pareceu tomarem por sua desditosa sorte alguns membros conspícuos daquella augusta câmara, quer finalmente, no apoio que foi garantido pela honrada palavra de V. Ex. (1871, p. 18).

Mas o apoio não aconteceu, ou pelo menos não como desejavam os professores, já que ao invés do aumento eles receberiam uma gratificação, o que segundo o manifesto:

Com effeito, Ex. senhor, um argumento de vencimentos na razão de serviços prestados e por prestar, importa nada mais nada menos, que uma gratificação de mais (*pro labore*) aos que a merecem. Nada mais justo. Será, pois, um incentivo para desafiar a actividade dos professores no desempenho de seus deveres, nunca, porém, um melhoramento para a classe! Este só poderá dar-se com o augmento dos ordenados, por serem estes os únicos vencimentos que percebe o empregado publico, quando prostrado no leito da dor (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 18).

As gratificações não eram consideradas nas contas de pedidos de licenças e afastamento. O problema da gratificação levou os professores a redigirem um manifesto destinado ao Imperador Pedro II, queixando-se contra a proposta apresentada pelo Ministro Paulino Soares de Souza:

Entretanto esta ilusão em breve se dissipou: appareceu o projecto do Sr. conselheiro Paulino José Soares de Souza, e nelle se viu que apenas algumas gratificações se promettião na proporção de serviços prestados e por prestar! É impossível descrever a Vossa Magestade o profundo desgosto que se apoderou da classe; tão profundo era, que quasi tocava a indignação! (1871, p. 12).

Além dos valores das gratificações, é importante considerar, como já foi dito, o custo de vida diferenciado de cada local, o que é considerado inclusive pelas Províncias de Minas Gerais e Santa Catarina que estipulam valores diferenciados para os professores e professoras da capital e das maiores cidades. Como informam ainda os professores no manifesto destinado ao ministro do império: “E V. Ex., que conhece o estado actual das cousas nesta cidade, comprehende que o professor que só dispõe de 66\$666 para com elles pagar casa, e a quem lhe sirva, e ainda sustentar mulher e filhos, pagar medico e botica, etc., diga-se a verdade vive na miséria!” (1871, p. 19).

Tentando perceber o “estado das cousas nesta cidade”, busquei indícios sobre o custo de vida para a Corte no período do manifesto, fui atrás de preços de alguns serviços na Corte Imperial, utilizando como fonte os produtos anunciados no *Almanak Laemmert* de 1870 e 1871 e em informações a esse respeito em escritos dos professores.

A queixa dos professores, no trecho do manifesto acima citado, refere-se ao salário mensal de 66\$666, que era insuficiente para o sustento da família e os pagamentos como o de uma casa. Sobre o preço dos aluguéis no período, consegui informações graças ao ofício do delegado da Freguesia de Santa Rita informando sobre a mudança de uma escola; segundo esse delegado, o aluguel do prédio onde se encontrava a escola custava 91\$000, e

que o da nova escola custaria ao Estado 120\$000, valores incompatíveis com o salário de 66\$666, o que já bastaria para demonstrar a validade da crítica contida no manifesto. Mas, supondo que esses valores representassem a média dos aluguéis daquela época, como os professores conseguiriam pagar um lugar para morar? Vale lembrar que o mais comum nesse período era o professor residir na própria escola. O ofício do delegado de Santa Rita ajuda a responder a questão, pois informa que “a professora vai morar nela e assim pagar 20\$833” (AGCRJ-11-4-27). Morando na Escola e dividindo o aluguel com o governo, sobram à professora 45\$833 mensais para os demais gastos. Na hipótese de um professor, com os mesmos valores de salário e aluguel, e que tirasse seu sustento apenas do magistério, já que pelo regulamento de 1854, no artigo 33, “Fica-lhe absolutamente proibida qualquer profissão comercial ou industrial”, querer oferecer à sua filha a instrução de um estabelecimento particular, que ensinasse “todas as matérias tendentes à completa instrução das meninas [...] todos os ramos da mais perfeita educação” (ALMANAK LAEMMERT, 1870, p. 349), poderia escolher a escola localizada na praia de Botafogo, dirigida por Mr. e Ms Hitchings, escola onde sua filha teria aulas de línguas, belas artes e ciências, estudaria, por exemplo, português, alemão, inglês, francês, caso fizesse essa escolha o professor deveria desembolsar por ano metade do valor de seu salário anual, e poderia ainda pagar por mais disciplinas, conforme os valores descritos na FIG. IV.

**FIGURA IV - Colégio de Instrução e Educação de Meninas**

*Condições.*

Por anno. . . . .	400\$000	Dansa por mez . . . . .	6\$000
Musica por mez . . . . .	8\$000	Canto " " . . . . .	6\$000
Desenho " " . . . . .	6\$000	Lingua Italiana. " . . . .	6\$000

Os pagamentos serão por trimestres adiantados sem que se faça desconto algum por ausencia ou ferias.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1854, p. 349.

Caso o professor tivesse um filho, poderia inscrevê-lo no colégio de propriedade do presidente do *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores*, colégio com mais de 30 anos de funcionamento na Corte, pagando os valores descritos abaixo:



FIGURA V – Collegio Victorio

<b>COLLEGIOS DE MENINOS.</b>		421
<b>Meio-pensionistas.</b>		
O meio-pensionista até a idade de 10 annos que aprender só primeiras letras pagará por mez . . . . .		20\$000
Todos os outros meio-pensionistas pagarão . . . . .		25\$000
O meio-pensionista que tambem almoçar no collegio pagará mais além do preço anterior . . . . .		5\$000
<b>Pensionistas.</b>		
O pensionista até 10 annos, que aprender só portuguez pagará por trimestre. . . . .		120\$000
Todos os outros pensionistas pagarão por trimestre. . . . .		135\$000
A roupa dos pensionistas poderá ser lavada em sua casa, ou no collegio, neste caso pagará por trimestre . . . . .		24\$000
O preço da dança por mez é . . . . .		3\$000
O preço da gymnastica por mez é . . . . .		3\$000
O do desenho linear e de paisagem é por mez de . . . . .		8\$000
Os preços de piano, de musica de instrumento de sopro ou de corda, e o de allemão são convencionaes.		
O collegio admite 39 alumnos gratuitos, sendo 5 pensionistas, 5 meio-pensionistas e 20 externos: esse numero nos ultimos annos tem-se elevado a 60.		
O alumno que não pagar até o quarto dia do mez será despedido do collegio.		
Os pensionistas só serão admittidos até a idade de 14 annos.		
COLLEGIO VICTORIO. 9 de Janeiro de 1871.		

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1871, p. 421.

Levando em conta que do salário de 66\$666 mensais, depois de pagar o aluguel do prédio que serve de residência e a escola pública no valor de 20\$833, o professor tem ainda 45\$833, tendo mensalmente apenas esse gasto ele poderia pagar o trimestre no Collegio Victorio para seu filho, sem dinheiro para mais nada. Ou, no máximo, poderia tomar uma meia garrafa da cerveja Brazilian Imperial Stout, pagando 120 réis (FIG. 6):

## FIGURA VI – Propaganda de cerveja

NOTABILIDADES do BRAZIL. 2087

---

**FABRICA DE CERVEJA**  
**INDEPENDENCIA BRASILEIRA**

  
**LOGOS & C.**

Premio Exposição Nacional de 1860. Medalha de ouro da Academia Nationale de Paris.

MEMBROS DA ACADEMIE NATIONALE AGRICOLE MANUFACTURIERE  
ET COMMERCIALE DE PARIS  
**RIO DE JANEIRO**

---

**Tabella dos preços**

*Cerveja dupla :*

branca, marca « Lager Bock Bier »		
preta, marca « Brazilian Imperial Stout »		
parda, marca « Bairisch Bier »		
em garrafas inteiras. 200 réis..	} Sem desconto.	
em meias garrafas... 120 »		
em barril, por litro.. 240 »		

*N. B.*—Os vidros não estão compreendidos nos preços acima.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1875, p.2037.

Mesmo sendo pouco provável que um professor público primário inscrevesse o filho numa escola privada, já que entre as poucas vantagens previstas na profissão está a preferência dada aos filhos de professores públicos de serem admitidos como adjuntos, em caso de igualdade de condições com outros alunos. Para isso, eles deveriam ser alunos de uma escola pública, ter mais de 12 anos e serem aprovados com distinção nos exames anuais (artigos 35 e 36 do decreto 1.331 de 1854).<sup>106</sup> Os adjuntos ainda teriam direito a uma gratificação anual, segundo o decreto:

Art. 37 Os professores adjuntos, desde que forem nomeados, perceberão huma gratificação annual que será regulada pela maneira seguinte:

No 1º anno.....	240\$000
No 2º anno.....	300\$000
No 3º anno em diante.....	360\$000

O objetivo ao se fazer uma relação entre o salário dos professores públicos primários da Corte e os valores cobrados nas escolas privadas da Corte é demonstrar o baixo poder do salário do professor daquela época, mostrar que seria insuficiente inclusive para

<sup>106</sup> O artigo 88, §1 informa que os filhos dos professores públicos são isentos do pagamento de taxas no Colégio Pedro II (1854, p. 62).

comprar o próprio serviço que oferece. Apesar dos baixos salários dos professores, o custo da instrução nos colégios privados apresentados mostra que existe um reconhecimento do valor da instrução, que leva famílias a gastarem na instrução de um filho a metade do valor do salário anual do professor público primário. Lembrando que estou tomando para essas relações apenas o salário dos professores segundo o valor anual, sem considerar as gratificações diferentes recebidas pelos professores, como tempo de serviço, dentre outras.

Com base nos preços do período, o salário mensal do professor não seria suficiente para comprar uma passagem de ida e volta em um vapor da *Real Companhia Inglesa de Paquetes*, na segunda classe:

**FIGURA VII – Preço da passagem na Real Companhia Inglesa de Paquetes a Vapor**

BAHIA.			
	1ª CLASSE	2ª CLASSE	3ª CLASSE
Adulto . . . . .	80\$000	40\$000	25\$000

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1875. p. 407.

Entre as queixas dos professores públicos primários da Corte referentes aos salários, é interessante perceber que os professores se sentiam como uma classe esquecida entre as classes de funcionários públicos, como pode ser visto no *Manifesto dos Professores Públicos da Instrução Primária da Corte*, publicado em 1871, endereçado ao Imperador Pedro II, com o título de *A. S. M. o Imperador poucos dias antes de sua partida para a Europa*. Demonstrando como os professores se esforçaram para dar ciência ao Imperador das queixas da classe, mesmo que “poucos dias antes de sua partida... Cumprindo que Vossa Magestade não deixasse de ser informado desta resolução da classe antes de sua partida” (p. 12).<sup>107</sup> Nesse manifesto, os professores comunicam ao imperador:

<sup>107</sup> A viagem em questão foi ocasionada por uma fatalidade que atingiu a família imperial: a morte, em Viena, da filha do Imperador, a princesa Leopoldina. Apesar de ser destaque na imprensa da época, causando comoção no país a dor da família real e dos quatro filhos que a princesa deixava órfãos, a viagem valeu muitas críticas e protestos, tanto de liberais como de conservadores. Entre os súditos do Imperador circulava o espirituoso apelido de “Pedro Mala”, em referência às viagens que o afastavam da Corte e da administração do Brasil.

Senhor.- A classe dos professores públicos de instrução primaria da corte tem soffrido com resignação evangélica a humilhação da sociedade, que parece desconhecer a influencia que ella póde exercer nos futuros destinos do paiz. Esta resignação, senhor, durou em quanto era fundada na esperança de que os poderes do estado cuidarião de tira-la desse abatimento em que jaz, depois que tivessem cuidado de outras providencias que lhe parecessem mais necessárias.

Concluída a guerra, os professores se dispunhão a dar um passo no sentido de implorar a protecção de Vossa Magestade, quando Vossa Magestade se antecipou a pronunciar a palavra INSTRUCÇÃO, cedendo em favor desse elemento cardeal da sociedade algumas vantagens que lhe erão offerecidas. Agitou-se o paiz inteiro á influencia da palavra mágica de V. M. Imperial: dir-se-hia que a lei de instrução ia ser reformada, e que ia cessar de haver uma classe *deslembrada* entre as classes de funcionarios públicos (1871, p. 12).

Outro aspecto que pode ajudar a entender o valor do salário dos professores públicos primários da Corte é colocá-lo em comparação com outros profissionais do serviço público. Na Corte Imperial, no ano de 1871, em diferentes momentos os professores que se consideram “uma das classes mais importantes do funcionalismo público” se sentem menosprezados por parte do Governo, pois argumentam que os contínuos e os correios de secretarias, a quem não se exige formação nem responsabilidades, recebem mais que os professores públicos primários. Ao reivindicar melhores salários ao poder legislativo, os professores lembram-se da importância do serviço prestado:

E com effeito, Exm. Senhor, não precisa de grande esforço de intelligencia; o simples bom-senso basta para fazer comprehender que a aquillo que chamamos *meninos* é nada menos que a própria NAÇÃO, que hoje passa pelas nossas mãos; e que a missão de preparar a nação futura não pode já continuar a ser menoscabada, a ponto de se dar a um professor publicona corte um ordenado de 800\$, quando os *contínuos* e *correios* das secretarias tem 1:00\$000! (1871, p. 15).

Durães (2007), estudando a questão dos salários dos professores em relação com outros funcionários públicos na província de Minas Gerais, percebeu que, apesar de uma maior exigência aos professores, os seus salários eram mais baixos que de outros funcionários públicos:

Segundo o regulamento n. 44, de 1859, havia tendência de a remuneração do professor do sexo masculino das escolas primárias de 1º e 2º grau aproximar-se da remuneração do amanuense. Era função do amanuense executar qualquer escrituração de trabalho que fosse exigida pelo agente geral ou revisor. No momento do concurso, exigia-se do candidato “a melhor letra, mais correta ortografia e maior perícia na prática das 4 operações

fundamentais de aritmética (Minas Gerais, regulamento n. 44, 1859, art. 267, p. 94). Como visto, para o exercício do cargo de amanuense não era exigida nenhuma formação específica. Nesse sentido, eram exigidos conhecimentos mais elementares do que os exigidos para o exercício do trabalho docente (2007, p. 156).

Enquanto dos professores era exigido postura moral e intelectual compatível com o cargo, diploma de capacidade, aprovação em concurso, onde deveria aprestar atestados de moralidade. Deveria ter formação específica (como adjuntos ou em escolas normais), e uma vez aprovado deveria lidar com a responsabilidade atribuída ao cargo de professor devido à relevância social do trabalho realizado. Já do amanuense, no momento concurso, exigia-se “a melhor letra, mais correta ortografia e maior perícia na prática das 4 operações fundamentais de aritmética”.

Ainda segundo Durães (2007), no caso dos professores públicos primários, o salário se aproxima dos empregos públicos que poderiam inclusive ser ocupados por pessoas que não foram alfabetizadas.

ao professor do sexo masculino de 1º grau, a remuneração mínima tendia a aproximar-se daquilo que era pago aos porteiros dos externatos. Daí, pode-se deduzir que, embora se exigisse formação para o trabalho docente e a exclusividade do profissional, o trabalho do professor era de fato pouco remunerado. A remuneração do trabalho docente chegou a igualar-se à dos empregos que não requeriam nenhuma formação específica e também não exigiam nenhuma exclusividade do profissional, conforme sugere a legislação consultada (2007, p. 156).

No caso da Corte Imperial, os próprios professores primários perceberam a desvalorização do magistério em relação a outras funções públicas, no *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, os professores realizam essa comparação e a apresentam ao imperador Pedro II:

Senhor - Parece impossível que Vossa Magestade não fique surpreendido, como toda nação o ha de ficar, quando souber que nesta corte , um *correio*, um *continuo* de secretaria tem 1:400\$000, quando nenhuma habilitação se exige, nem responsabilidade; e que um professor tem 1:200\$000, sendo o ordenado de 800\$000! (1871, p.12).

O ordenado, conforme descrito no manifesto de 1871, permanece igual ao previsto no regulamento de 1854, contabilizando a gratificação prevista também em 1854 de 200\$000. Podemos perceber que em 17 anos o salário do professor teve apenas mais uma gratificação no valor de 200\$000. Diante disso, os professore encerram o manifesto destinado

ao Imperador com o seguinte apelo: “V. M. Imperial compreende que, assim, maltratada, a classe não tem os elementos indispensáveis para cumprir a alta missão que esta incumbida” (1871, p. 14).

Ainda em relação aos demais funcionários públicos, os professores dirigem um manifesto ao corpo legislativo do império em que pedem que seus salários sejam equiparados aos segundos oficiais das secretarias de Estado, pois, segundo os professores, em 1854 as duas funções recebiam os mesmos valores, mas que em 5 de março de 1859 ocorreu a reforma das secretarias de Estado, tendo os funcionários recebido aumentos enquanto os professores continuavam com os mesmos vencimentos de 1854, e sendo que na década de 1860 a moeda passava por uma forte depreciação e corte por uma carestia dos gêneros alimentícios. Com o aumento dos vencimentos dos funcionários das secretarias em 1859, os professores, que antes se equiparavam em salários com os segundos oficiais, passaram a ser menos remunerados que os contínuos de secretaria, ao que os professores no manifesto afirmam que:

Os abaixo assignados fazem justiça aos sentimentos de V. Ex., e estão seguros de que V. Ex. ficará surpreendido, como toda a nação há de ficar, quando souber que um correio, um continuo, de que nenhuma habilitação se exige; que nenhuma responsabilidade tem no desempenho de suas funções; que tem sua cavalgada e sua etapa, percebe 1:400\$; e que os professores públicos só percebem 1:200\$, sendo ordenado 800\$!! (1871, p. 16).

E concluem que seu trabalho em relação ao serviço dos secretários “os excedem, tanto em trabalho, quanto em responsabilidade. Quanto a categoria, a modéstia não permite pretender a superioridade; mas a inferioridade, essa a nossa dignidade manda repellir” (1871, p. 15).

Os professores também reclamam dos valores das gratificações pagas aos adjuntos. “Será possível?” – perguntam eles “que possam desempenhar esses funcionários conscienciosamente sua missão com 240\$, 300\$ e 360\$, quando se exigem delles tantas provas de capacidade moral e intellectual?” (1871, p. 16).

Diante desse quadro os professores organizam assim a proposta que encaminharam em 1871 ao parlamento do Império:

Resumindo o que impetrão a V. Ex., os abaixo assignados formulam assim sua petição:

1. Que sejam os professores públicos de instrução primaria da corte equiparados em vencimentos aos 2os. Officiaes de secretaria.
  2. Que os adjuntos de 3ª. classe sejam equiparados aos praticantes das mesmas secretarias.
  3. Que os adjuntos de 2ª. classe tenham uma gratificação de 600\$ annuaes.
  - 4 Que os adjuntos de 1ª. classe tenham uma gratificação de 400\$000.
- E tão geralmente reconhecida, Exm. Sr., a palpitante necessidade de tirar os professores do estado de abatimento em que jazem, é tão justo o pedido que fazem os abaixo assignados em nome da classe, que não é permitido a ninguém duvidar que V. EX. não perdera essa occasião de ligar o seu nome a um melhoramento do maior alcance para os futuros destinos do paiz.
- Os abaixo assignados, pois, desde já beijão as mãos de V. Ex., a quem protestão eterno reconhecimento.
- Deus guarde a V. Ex. – Rio de Janeiro, 20 de Junho de 1871. –

*Manoel José Pereira Frazão* (relator)

*Candido Matheus de Faria Pardal*

*João José Moreira* (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871, p. 17).

Os professores primários da Corte Imperial não tinham sorte diferente dos professores primários de outras Províncias do Império e, segundo demonstram os jornais pedagógicos portugueses do período<sup>108</sup> ou os estudos de Oliveira ([1873] 2003), não tinham sorte diferente de muitos professores primários de outros países. É possível constatar, pelas fontes trabalhadas, que as escolas da Corte funcionavam em sua maioria em espaços considerados como não apropriados pelos professores e pelo Estado Imperial, faltavam prédios públicos e privados em condições para abrigar as escolas, os aluguéis na Corte eram altos, como ao que parecem os preços de uma forma geral, produzindo assim um grande impacto sobre o salário dos professores, seus vencimentos eram baixos, mesmo em relação a outros funcionários públicos menos qualificados do baixo escalão da burocracia imperial. Os professores, morando nas escolas onde lecionavam, viam o espaço público e privado se integrarem e se confundirem nos limites da profissão. A questão da remuneração dos professores públicos era um ponto fundamental. Aos baixos salários ainda se somava o desconto para o pagamento do aluguel. Da mesma forma que junto com a desvalorização econômica vinha a desvalorização da capacidade profissional, muitas vezes utilizada como argumento pelos poderes do Estado. Aos problemas encontrados no exercício do ofício, como a falta de condições das escolas, os baixos salários e defesa dos professores, as tentativas de atribuírem os fracassos da instrução pública ao suposto despreparo dos professores, os

---

<sup>108</sup> Cf. Nóvoa (2005).

professores se levantam e se organizam de diferentes formas; diante de um trabalho ímprobo e fatigador, os professores afirmam a importância do magistério público primário. Em diversos espaços na Corte os professores se reúnem e debatem os problemas e perspectivas do ofício, se organizam, ocupam espaços na imprensa, fundam jornais pedagógicos, participam e discutem nas Conferências Pedagógicas, se reúnem em associações científicas, literárias, beneficentes e profissionais, lutando tanto por melhor remuneração como por uma melhor instrução pública.



### **3. A escrita como forma de organização**

Foucault (1996), que os discursos têm um peso social diferenciado, fruto do lugar dos autores e dos espaços de circulação do conhecimento. Sendo assim, a legitimidade do discurso estava ancorado em uma relação de saber/poder. Dessa forma, podemos entender os discursos contidos nos escritos dos professores públicos primários da Corte como um discurso com um peso diferenciado.

O lugar de autoridade dos professores, que legitimava esse discurso, passava pela escrita de livros que eram adotados na instrução pública, pela atuação na imprensa docente e, em alguns casos, pela atuação como incentivadores de movimentos associativos. Os espaços de circulação também atribuíam valor a esses discursos, como as escolas da Corte, a imprensa, as Conferências Pedagógicas, assim como, na circulação dos manifestos e dos abaixo-assinados, marcando, dessa forma, os debates com o poder. Todo esse percurso demonstra como os professores que, utilizando os poderes da escrita, se revestiam de uma autoridade adquirida na profissão e reconhecida pelo Estado.

A escrita de protesto dos professores podia ser entendida também como espaço de organização, mobilização e de intervenção, funcionando como um ponto a partir do qual outros professores poderiam se somar, identificando ideias, posições e afinidades, o que permitia, ao publicizar uma demanda, demarcar pertencimento comum a um grupo profissional que buscava se definir com maior clareza.

Estudei a escrita de protesto buscando identificar suas demandas, formas e objetivos, utilizando para isso o Manifesto dos professores públicos primários da corte (LEMOS, 2007), os abaixo-assinados (LEMOS; GONDRA, 2006) e a imprensa docente como peça fundamental para o desenvolvimento do associativismo docente (LEMOS, 2006; LEMOS; BORGES, 2009). Nesse momento tento operar um deslocamento desse entendimento, buscando perceber a própria escrita como uma forma de organização, pois, ainda que não instucionalizada, foi uma forma de organização importante para os professores do século XIX.

A história só é feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos e, por conseguinte, de técnicas, como já alertava Marc Bloch (2001). Por mais interessante que a escrita de protesto dos professores possa ser, ela só produz sentido quando confrontamos com outros testemunhos dos momentos e buscamos entendê-lo dentro de um complexo campo de

forças, caso contrário, corremos o risco de não ir além das palavras impressas no papel e de perder os movimentos, debates e disputas que essas palavras nos apontam.

Um exemplo importante da escrita como forma de organização docente são os abaixo-assinados produzidos pelos professores públicos da Corte. Por intermédio dos abaixo-assinados, podemos perceber como os professores se apresentavam, como se viam e/ou como queriam ser vistos. A escrita, segundo Sierra Blas: “Es un instrumento de configuración de la própria identidad, definidor de cómo va evolucionando la personalidad y reflejo de un determinado carácter o modo de ser” (2003, p. 27). As cartas de professores nos permitem ver momentos de aproximação de ideias, pontos para ações coletivas e organizadas, as funções que as cartas desempenham. Ainda segundo Sierra Blas (2003), elas são tão diversas como as situações e razões que levam cada um a escrevê-las. As cartas são importantes fontes para o estudo da educação e da atuação dos professores no século XIX, pois, utilizando apenas a análise dos documentos oficiais do Estado Imperial, nas políticas e nas leis, perde-se o rico, intenso e complexo movimento dos professores que, em parte, se reflete nas suas correspondências. Ainda conforme demonstra Sierra Blas:

La conocida definición de la carta como diálogo o conversación trasladada al papel. [...] A través de la lectura de cartas cruzadas entre dos personas durante un tiempo determinado es posible la reconstrucción de una verdadera conversación, aunque espaciada en el tiempo (2003, p. 27).

Sobre os abaixo-assinados, encontrei a intervenção de grupos organizados de professores em torno de diferentes temas, organizações pontuais ou tratando de um caso específico, mas que eram comuns a todos os signatários, assim como abaixo-assinados escritos por grupos de professores que se intitulam *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte*. Esses abaixo-assinados tratam desde questões salariais (reivindicação mais recorrente), abordando igualmente questões relativas às formas de nomeação e ao próprio funcionamento da escola.

### 3.1 A imprensa como espaço e forma de organização

Se a escrita pode ser entendida como uma forma de organização, a imprensa pedagógica pode ser entendida como um espaço e forma de organização dos professores no século XIX. Os impressos se transformaram em espaço agregador, e tiveram grande importância ao discutir temas de interesses dos professores, referentes a métodos, à organização da escola, à escolha de livros, entre outros assuntos. Essa discussão ajudava a demonstrar e delimitar o campo de interesses dos professores, assim como as discussões que faziam parte do seu ofício. A imprensa pedagógica desempenhou, portanto, um papel fundamental tanto na produção como na divulgação de saberes, ideias, modelos, práticas e experiências. Como também na progressiva constituição de um campo<sup>109</sup> profissional, por meio da veiculação de um discurso de autoridade, de verdade, cada vez mais especializado e circunscrito. Essa imprensa, ao mesmo tempo em que veiculava o discurso de autoridade do professor, ajudava, de forma decisiva, a construir o campo docente. Para Gouvêa (2006), o estudo das revistas de educação e ensino possibilita perceber um espaço de produção discursiva característico da cultura escolar do século XIX. Ainda de acordo com a autora:

Os periódicos, de duração variada, constituíam um espaço de divulgação de saber que adquiria especial relevância ao longo dos oitocentos, funcionando como um dos dispositivos privilegiados de uniformização do discurso pedagógico e profissionalização do professorado (2006, p. 3).

Essas revistas e esses jornais organizados por professores e por pessoas ligadas ao ensino podem ser entendidos também como espaço de formação, mobilização e de intervenção, funcionando como um “centro” agregador de ideias, posições e afinidades pessoais, já que entre os colaboradores dos jornais há uma ligação funcional preexistente que não é apenas somatória, é fruto de um pertencimento comum a um grupo profissional que buscava se definir com maior clareza, em oposição a outras profissões.

---

<sup>109</sup> Entendo aqui o conceito de “campo”, segundo Bourdieu (1983), como um espaço estruturado em função de objetos próprios de disputas, formado por regras de funcionamento e interesses específicos que são estruturados e reestruturados em função das disputas no interior do campo.

Para Nóvoa (1997), é de grande importância o estudo da imprensa como fonte para a história de educação, visto que:

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou outro modo, o conjunto de problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e prática, entre os projectos e as realidades, entre a tradição e a inovação. São características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o carácter fugaz e polémico, à vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico para a história da educação e da pedagogia (p. 31).

No entanto, é necessário atentar para a relação estabelecida entre essas fontes e o historiador, pois este deve, a todo momento, dialogar com elas e não tomá-las como um “retrato fiel” do ocorrido, porque, embora pretendam retratar a sociedade, o fazem de um lugar determinado, de certa linha ideológica e de comprometimentos variados. Dessa forma, é preciso refletir acerca das condições de aparecimento, dos usos e efeitos da elaboração dos jornais articulados e/ou dirigidos por professores no Brasil Imperial (LEMOS, 2006). Pois como demonstra De Certeau (2002), em seu estudo sobre a escrita da história, as práticas e a escrita dessas práticas são regidas por regras distintas, havendo a irredutibilidade da primeira em relação à segunda. Assim, De Certeau adverte para a impossibilidade do emprego da ideia de encontrar, no discurso escrito, uma completa descrição do real ou, poderíamos dizer, uma verdadeira descrição do real que, no limite, seria uma espécie de espelho do próprio real.

Busco estudar os jornais entendendo-os em seu momento e lugar de aparecimento como um importante monumento, peça emblemática para a compreensão da participação e da intervenção organizada de professores nos debates sobre a instrução e sobre o papel dos professores e, dessa forma, agindo também como promotor da valorização do papel social e político do professor. Com isso, os jornais podem ser entendidos como uma ferramenta de auxílio na legitimação do campo profissional, que tem um importante papel na articulação e criação de associações profissionais, possibilitando, assim, perceber demandas de seus autores, a conjuntura política da época e as repercussões deste tipo de intervenção. Com esse entendimento, devemos perceber, no local de produção, as relações e os sujeitos envolvidos na elaboração dos jornais, entendendo que a escrita se encontra determinada pelos constrangimentos e interesses desse meio. Os artigos presentes nos jornais pretendem

produzir uma autoridade baseada no local de fala dos manifestantes, construindo representações do mundo com base nos projetos aos quais os formuladores se filiam.

Trabalho com o entendimento De Certeau (1982) de que o documento pode ser compreendido como um monumento, resultado do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinadas imagens delas mesmas. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é opaco. Cabe ao historiador lidar com qualquer documento, considerando que um monumento é, em primeiro lugar, uma roupagem, uma aparência enganosa, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir essa montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos – monumentos (DE CERTEAU, 1982).

No quadro português a imprensa docente também teve um papel de destaque, a exemplo da imprensa operária europeia no século XIX, que funcionava como difusora ideológica das diferentes tendências presentes no momento e como veículo agregador dos profissionais de cada ofício. Nóvoa informa que o movimento associativista docente português adquiriu “contornos combativos bastante cedo, manifestando-se com vigor na imprensa” (2005, p. 43) e cita o jornal docente criado no século XIX, *A federação Escolar*, como exemplo dessa combatividade. Outra publicação importante de professores em Portugal foi o jornal *A Escola*, na década de 1880, primeiro publicado em Lisboa, e depois em Évora. *A Escola* atuou em defesa do professorado, divulgou movimentos da “classe” dos professores, participou, assim como outras publicações, nos esforços de constituição de uma “Federação Primária”. Este foi um periódico típico de movimento associativista, pois tinha uma feição crítica, e reivindicativa decorrente de uma defesa da valorização do professor primário, assim como *A Escola*, *Revista de Educação e Ensino (1886-1900)*. Outra publicação docente importante para a minha pesquisa é a revista *O Ensino*, publicada em Lisboa entre os anos de 1885 e 1890, sendo dirigida por Teófilo Ferreira, que era professor da escola normal primária. Nessa revista estavam presentes os debates que movimentavam a educação portuguesa no período, com destaque para três pontos: a formação de professores, o associativismo docente, e o papel dos municípios na educação. Nesse sentido, os alvos preferenciais são coerentes com as lutas associativistas: as denúncias das más condições de trabalho, a situação socioeconômica dos professores, a questão dos salários, das reformas na instrução, a formação profissional e científica, e questões relativas à organização associativa dos professores, principalmente em torno da criação da “Federação do Professorado Primário Português”. A

revista *O ensino* foi estudada por Gouvêa (2006) que, trabalhando sobre a escrita de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas nas duas últimas décadas do século XIX, destacou a importância da revista e sua identificação com o associativismo:

Tendo experimentado significativa circulação à época, caracterizava-se pela identificação com os docentes e suas reivindicações. Perfil que expressava-se tanto na discussão de questões atinentes à dinâmica da sala de aula, como na divulgação de demandas profissionais, organização de congressos de professores, buscando assumir-se como canal de expressão do grupo profissional (GOUVÊA, 2006, p. 3).

Diante desse quadro, considero ser importante destacar que foram catalogadas 530 fichas analíticas de periódicos dedicados a temas da educação e ensino, e de jornais pedagógicos, escolares e associativos em Portugal.<sup>110</sup>

Entre jornais e revistas de professores no Brasil e em Portugal podemos encontrar pelo menos uma publicação que tentou falar para os dois países, essa foi, segundo Fernandes (1998), a *Revista da Instrução Pública para Portugal e Brasil* (1857-1858). Essa revista tem um especial significado para o estudo do caso brasileiro, pois tentou ser uma ponte para a cooperação de professores dos dois países. Fernandes (2000) informa que essa cooperação de fato não ocorreu, pois, apesar das tentativas dos professores portugueses, eles encontraram poucas respostas do lado brasileiro. Entretanto,

Apesar de falhada, nem por isso tinha menos sentido. O uso da língua comum, então menos diferenciado do que hoje, sob o ponto de vista literário, entre as classes cultas contribuía para justificar a opção tomada. Ao mesmo tempo, preocupações idênticas na esfera da instrução pública tornavam apropriada uma reflexão de interesse para docentes, decisores políticos e homens de cultura de uma e de outra margem do Atlântico (2000, p. 22).

Entre os idealizadores dessa revista estava o professor Antônio Feliciano de Castilho, que era conhecido deste lado do Atlântico pelo seu Método de Leitura, que foi significativamente difundido, tendo inclusive, o professor Castilho vindo ao Brasil, em

---

<sup>110</sup> Repertório da imprensa de educação e ensino. Cf. Nóvoa (2005).

1856,<sup>111</sup> para divulgá-lo. Nesse momento, muito possivelmente, deve ter tido encontros com professores brasileiros, bem como amadurecido a ideia da revista.

A imprensa foi utilizada pelos professores como instrumento de disputa para legitimação e afirmação de uma identidade docente. Nesse processo, os jornais pedagógicos conferiram uma dimensão pública às informações e aos debates que veiculavam, e, por seu intermédio, é possível perceber a diversificação e a complexificação do campo docente e das questões educacionais, tanto no Brasil como em Portugal.

No Brasil,<sup>112</sup> com as agitações da década de 1870,<sup>113</sup> e contando com a liberdade da qual gozava, a imprensa experimentou um grande crescimento nesse período. O fim da Guerra do Paraguai e o acirramento de questões como a abolição, o republicanismo, a questão religiosa e as reformas possibilitaram um amplo leque de debates que a mobilizaram e possibilitaram a organização de novos jornais partidários. Essa ampliação da imprensa também foi apoiada pelos avanços da técnica de produção de jornais, como, por exemplo, a introdução de gravuras, o que possibilitou o surgimento de publicações ilustradas, algumas utilizando caricaturas que alcançaram grande sucesso. Na Corte, a *Revista Ilustrada*, com publicações entre os anos de 1876 e 1898, obteve a tiragem de quatro mil exemplares, um marco expressivo para o período. Nesse veículo, entre as caricaturas, apareciam retratados hábitos da sociedade, políticos, figuras de destaque, e até mesmo o Imperador Pedro II.

Circulavam na Corte diversos periódicos, alguns conhecidos como grandes jornais, como o *Jornal do Commercio*, a *Gazeta de Noticias*, a *Gazeta da Tarde*, o *Diário do Rio de Janeiro*, e algumas publicações voltadas para um público específico, como no caso dos periódicos destinados às mulheres, como o *Jornal das Senhoras*, o *Jornal das Famílias*, o *Correio das Damas*, o *Jornal das Moças Solteiras*, que divulgavam receitas, figurinos, conselhos de beleza, pequenas histórias de amor e, junto a tudo isso, tentavam ditar o comportamento moral correto e aceito pela sociedade. Na década de 1870, ao lado dos chamados “grandes jornais”, de orientações políticas diversas, e dos mencionados jornais femininos, havia também os jornais vinculados à defesa da Monarquia e aos partidos

---

<sup>111</sup> É importante perceber que, além da circulação de escritos e modelos, havia a circulação de professores e as viagens realizadas. Sobre as viagens pedagógicas, cf. Mignot; Gondra (2007).

<sup>112</sup> Esse texto é uma versão reelaborada do trabalho “A importância da imprensa para o movimento associativista docente” apresentado no I Seminário Nacional sobre associativismo e sindicalismo docente, realizado no IUPERJ, em Abril de 2009.

<sup>113</sup> Cf. Ângela Alonso (2002).

conservadores, como *O Constitucional*, bem como os ligados ao partido liberal e ao nascente partido republicano, como *A República*, cuja tiragem alcançou em 1871 a marca de dez mil exemplares, inédita para a época. As publicações de orientação republicana, cabe informar, eram tão diversas quanto os grupos republicanos e o modelo de república que almejavam construir. Para citar algumas dessas publicações, temos *O Paíz*, a *Revista Federal*, *O Grito do Povo*. É possível afirmar que esse período foi também o momento do nascimento da imprensa abolicionista, pois os ideais abolicionistas estavam presentes em grandes jornais como a *Gazeta da Tarde* e *A Cidade do Rio*, ambos de José do Patrocínio.<sup>114</sup> Havia também um veículo exclusivo de combate à escravidão: *O Abolicionista*, criado pela Sociedade Brasileira contra a Escravidão em 1880, juntamente com outras publicações menores, como o *Carbonario* e o *Combate*. Esses jornais representavam a diversidade de concepções e estratégias acerca do abolicionismo, que ia dos grupos abolicionistas moderados (que defendiam a monarquia) aos radicais (que pregavam o fim do Império).

A questão religiosa também movimentou a imprensa e produziu jornais que expressavam as posições dos grupos em conflito, havendo periódicos maçônicos e outros em defesa dos prelados. As discussões acerca do tema figuravam nas páginas de jornais como *A Vida Fluminense* e *O Mosquito*. Em defesa dos Prelados ultramontanos existia *O Apostolo*.

Mas a ligação da imprensa com o movimento associativista vai além dos jornais organizados por associações e sociedades. Segundo informa Linhares (1977), foram os tipógrafos, organizados na *Imperial Associação dos Tipógrafos*, que seriam os promotores da primeira greve no Brasil, que teria ocorrido em 1858, mesmo ano em que essa entidade lança seu periódico, *O Jornal dos Tipógrafos*. Para Vitorino (1995), no século XIX, a reprodução de um texto ou original, com tinta em papel, incluía o trabalho da composição, da impressão, da revisão e da estereotipia – que exigia um trabalhador qualificado; logo, o emprego de tipógrafo exigia um certo cabedal de conhecimentos, e podia ser entendido como um trabalho especializado e intelectualizado.

Os professores públicos do magistério primário também estiveram presentes na imprensa. Muitos dos debates ocorridos no interior do magistério ganhavam as páginas dos grandes jornais, como o *Jornal do Commercio* e *O Diário do Rio de Janeiro*, mas, assim

---

<sup>114</sup> José do Patrocínio fez o curso de farmacêutico pela Faculdade de Medicina, formando-se em 1874. No entanto, entrou para o jornalismo, participando de jornais como: *Gazeta de Notícias*, e *Gazeta da Tarde*. *Abolicionista*, foi fundador da Confederação Abolicionista (BN – BLAKE, 1883).



como os sujeitos ligados às questões religiosas, abolicionistas e aos movimentos políticos e partidários, os professores também possuíam veículos próprios de divulgação de suas idéias: os chamados jornais pedagógicos, como *A Instrução Pública*, *A Verdadeira Instrução Pública*, *A Escola*, *O Ensino Primário*, *A Gazeta da Instrução Pública*, *A Revolução Social*. Esses periódicos foram instrumentos significativos para a organização dos professores e para o movimento associativista docente na Corte brasileira. Neles os professores debatiam acerca dos métodos de ensino, da formação dos professores, dos melhores livros a serem adotados nas escolas, da pertinência ou não de determinado material, das práticas pedagógicas, dentre outros assuntos, firmando opiniões, afirmando tendências e constituindo campos de aproximações e de disputas. Dessa forma, o que se colocava em debate eram diferentes projetos pelos quais cada um, à sua maneira, buscava definir o magistério como categoria profissional em construção, sua imagem e atribuições, almejando a consolidação entre seus pares como os “legítimos representantes da classe”.

Dentre os jornais docentes levantados, *A Gazeta da Instrução Pública* é o mais antigo, tendo seu primeiro número circulado em primeiro de novembro de 1851. Com publicação quinzenal e tendo como redator F. Otaviano de Almeida Roza,<sup>115</sup> esse jornal não era organizado por professores, mas se dedicava à instrução pública, apresentando-se como:

Uma folha, de proporções modestas, de preço razoável, alheia a parcialidades políticas, escrita em linguagem chã e clara, publicando artigos úteis, doutrinando os professores e ao povo [...] será uma inovação feliz na nossa imprensa e merecerá dos homens honestos e de boa fé acolhimento e apoio (GAZETA DA INSTRUCÇÃO PUBLICA, n. 1, 1851).

Já no segundo número, ao que informa o jornal, o pedido de acolhimento e apoio foi respondido. Na primeira página da edição que circulou no dia 8 de novembro de 1851, em

---

<sup>115</sup> Francisco Octaviano de Almeida Roza ocupou o cargo de membro nomeado do Conselho Diretor da Instrução Pública na Corte no período de 1855 a 1857. Segundo a página oficial do Senado Federal, Francisco Otaviano nasceu em 1825, era formado pela Faculdade de São Paulo e ocupou os seguintes cargos públicos: Secretário da Província do Rio de Janeiro; Conselheiro do Imperador; Membro da Comissão de Estatística do Imperador; Plenipotenciário Negociador do Tratado da Tríplice Aliança; Diretor da 'gazeta Oficial' do Império (BORGES, 2008).

um espaço denominado “oficial”, o vereador João Pereira Darrique Faro,<sup>116</sup> então vice-presidente da Província do Rio de Janeiro, elogia em nota oficial a iniciativa do jornal para professores, informando que tal iniciativa era de interesse do próprio governo da Província, e que, diante disso, “compromete-se a fazer a assinatura de 200 exemplares para professores, conselhos municipais e inspetoria geral das escolas” (GAZETA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 2, 1851). Uma assinatura desse montante indica uma aproximação grande da linha do jornal com a política da Província do Rio de Janeiro.

Diferente da *Gazeta da Instrução Pública*, *A Revolução Social* traz uma particularidade em relação aos outros jornais docentes: não se diz alheio às diversidades políticas, ao contrário, afirma ser “Um periódico político dedicado particularmente a pugnar pelos interesses da instrução pública” (A REVOLUÇÃO SOCIAL, n. 1, 1876). Fazia diversas críticas ao Imperador, às suas viagens que o afastavam da Corte e do país, defendia a abolição, criticava a reforma do ensino que transitava naquele ano no parlamento, e declarava sua descrença nos políticos tanto da situação quanto da oposição.

Antes de iniciar propriamente a análise dos jornais, cabe fazer referência às razões que justificaram a escolha dos periódicos que me proponho a trabalhar, *A verdadeira instrução Pública*, e *A Instrução Pública*. Tais razões estão vinculadas a três fatores de ordens distintas: primeiro, ao envolvimento das publicações escolhidas com as iniciativas de organização do professorado. Embora não tenham sido as únicas publicações que tenham levantado essa bandeira no período estudado, foram elas veículos de grande debate e, no caso da *Verdadeira Instrução Pública*, seu editor foi um grande entusiasta do associativismo docente; segundo, a disponibilidade e possibilidade de acesso aos exemplares; os números de ambos os jornais estão organizados e microfilmados pela Biblioteca Nacional, o que facilitou o acesso às informações contidas nos jornais.<sup>117</sup>

Na década de 1870, como já mencionado, com o avanço dos debates e a agitação social, houve uma proliferação de jornais e outros materiais impressos. Nessa direção, diferentes grupos de professores constituíram suas publicações em diversas regiões brasileiras. Em São Paulo, segundo os estudos de Catani (2003), uma das primeiras revistas pedagógicas mantidas por professores com periodicidade regular, intitulada *A Escola*, surgiu

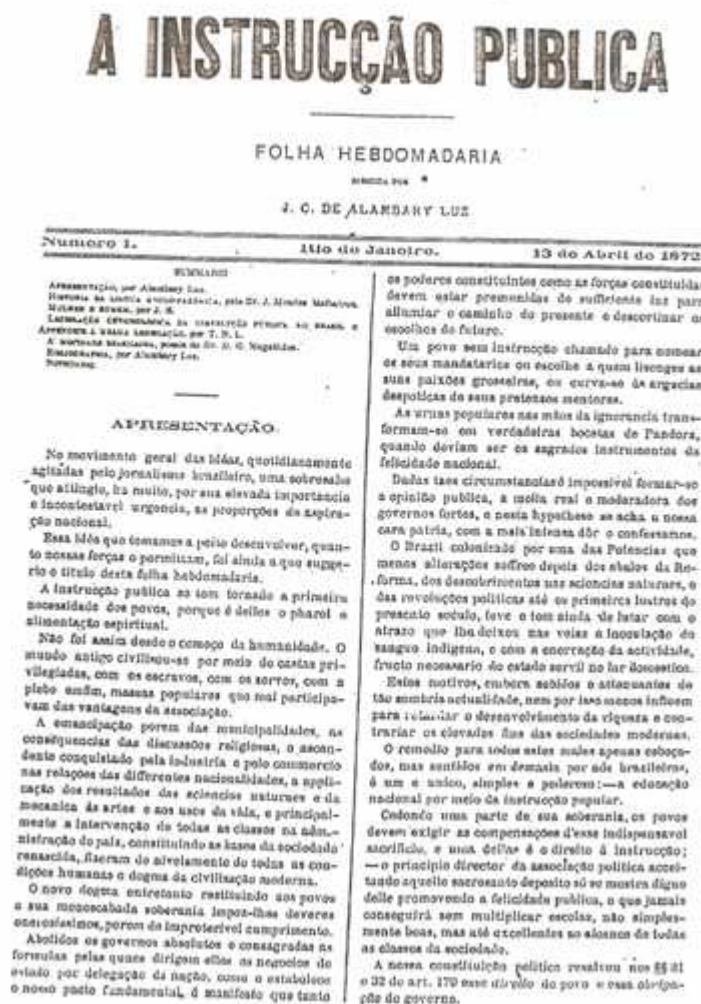
---

<sup>116</sup> Nascido em 9 de julho de 1803, trabalhou como comerciante e ocupou cargos de destaque como a vice-presidência do Banco do Brasil; foi por quatro vezes vice-presidente da Província do Rio de Janeiro, tendo sido agraciado com o título de Visconde do Rio Bonito.

<sup>117</sup> Esse Jornal também foi alvo de uma série de trabalhos: Lemos (2006); Villela (2003); Schueler (2002).

apenas em 1893. Na Bahia foi criado o *Jornal*, editado por professores, mas que era uma publicação oficial do governo da Província. Na Corte, dois periódicos polarizaram os debates envolvendo os professores públicos primários: os já citados *A Instrucção Publica* e *A Verdadeira Instrucção Publica*. Não se pode pensar a imprensa do século XIX, sem pensar também seus idealizadores e seu público alvo, já que os jornais são formas de visibilidade das ideias de quem os elabora, destinadas a um público específico, no caso, os professores primários. Para melhor entender essas revistas, procuro entendê-las também nas relações que as constituíram e nos debates que se envolveram.

FIGURA VIII – A Instrucção Publica



Fonte: A INSTRUÇÃO PUBLICA, Rio de Janeiro, n.1, p. 1, 1872.

FIGURA IX – A Verdadeira Instrução Publica



Fonte: A VERDADEIRA INSTRUÇÃO PUBLICA, n. 1, p. 1, 1872.

*A Instrução Publica* teve seu primeiro número lançado em 13 de abril de 1872, sendo dirigido por José Carlos de Alambary Luz, diretor da Escola Normal da província fluminense.<sup>118</sup> Era um jornal quinzenal que contava com a participação de vários “colaboradores ilustres”, como os conselheiros Autran Liberato Barroso, Magalhães Taques, e educadores renomados como o Doutor Abílio César Borges,<sup>119</sup> os professores António Severino da Costa, Augusto Candido Xavier Cony,<sup>120</sup> Francisco Alves da Silva Castilho<sup>121</sup> e Carlos Brazil,<sup>122</sup> dentre outros. O jornal contava com seções variadas, que informavam acerca de questões metodológicas, atos e legislações de ensino, poesias, questões gramaticais, matemáticas, charadas, assim como assuntos de interesse geral e noticiários. Segundo Villela (2001), foi a partir de um desses editoriais que teve início uma grande polêmica envolvendo os professores e que resultou na criação de um outro jornal “Que já pelo seu nome, *A Verdadeira Instrução Publica*, não escondia seu caráter de oposição” (p. 102). Em seu primeiro número, na primeira página, o jornal traz uma apresentação sobre seus interesses e objetivos, registrando a agitação da sociedade: “No movimento geral das idéias, quotidianamente agitadas pelo jornalismo brasileiro, uma sobresahe que attingio, há muito, por sua elevada importancia e incontestável urgência, as proporções de aspiração nacional” (*A INSTRUCÇÃO PUBLICA*, n. 1, ano I, 1872, p. 1).

A ideia que sobressai nessa apresentação, de elevada importância e urgência, é a mesma que serviu de inspiração para o título do jornal: “A instrução publica se tem tornado a

---

<sup>118</sup> Para saber mais acerca deste autor, consultar: Villela (2002).

<sup>119</sup> Também conhecido como o Barão de Macaúbas, o Dr. Abílio foi membro do Conselho de Instrução Pública da Corte entre 1872 e 1877, diretor de instrução pública na Bahia em 1856, fundador e diretor do Ginásio Baiano, do Colégio Abílio de Barbacena e do Colégio Abílio da Corte, este último um dos mais prestigiados colégios da época. Teve como aluno Raul Pompéia, que escreveu *O Ateneu*, romance ficcional que retrata sua vida como aluno. Para saber mais sobre esse autor, cf. Gondra (1999; 2000).

<sup>120</sup> Encontrei a participação do professor A. Cony, em outras associações docentes. Em 1878 ele participou de um outro jornal pedagógico *A Escola*, juntamente com o professor Frazão. Porém, em 1872, Cony e Frazão se encontravam em campos opostos. Segundo Blake (1889), Cony foi professor da instrução primária da primeira cadeira da Freguezia de Sant’Anna, sendo autor de livros adotados pelo Governo Imperial para uso nas escolas, como: *Arithmetica*, de 1880, e *Nova grammatica portugueza*, de 1874.

<sup>121</sup> Francisco Alves da Silva Castilho, de acordo com Blake (1889), foi nomeado professor público da instrução primária, em cujo magistério jubilou-se nessa Freguezia Delegado da instrução pública. Foi autor de vários compêndios, como: *Método para o ensino rápido e agradável de ler impresso, manuscrito e de numeração, e de escrever*, de 1850; *Manual explicativo ou methodo de leitura, denominado Escola brasileira*, de 1859; *Methodo de leitura para o ensino dos meninos e adultos*, de 1863; *A, B, C de amor*, de 1864; *Preliminares da Grammatica*, de 1864; dentre outros.

<sup>122</sup> Segundo Blake (1889), Carlos Augusto Soares Brazil foi professor da 2ª cadeira da instrução primária da Freguezia do Espírito Santo, onde permaneceu até o começo de 1880. Escreveu: *Systema metrico decimal, coordenado, etc.*, em 1874, e *Elementos de Arithmetica para a infância*, este último com várias edições.

primeira necessidade dos povos, porque é delles o pharol e alimentação espiritual” (A INSTRUCCÃO PUBLICA, n. 1, ano I, 1872, p. 1).

A importância da instrução é destacada ao longo de toda a primeira página que, sublinha ainda outra questão: o valor da instrução para a formação da população e do País: “[...] os poderes constituintes como as forças constituídas devem estar premunidas de sufficiente luz para allumiar o caminho do presente e descortinar os escolhos do futuro” (A INSTRUCCÃO PUBLICA, n. 1, ano I, 1872, p. 1).

Para um grande império era importante um povo instruído, que não se deixasse levar pelas paixões políticas, um povo que somente instruído seria capaz, no entender do jornal, de escolher bem quem o governe. Caso contrário, das urnas poderiam sair governos despóticos.

Um povo sem instrução chamado para nomear os seus mandatários ou escolhe a quem lisongee as suas paixões grosseiras, ou curva-se as argúcias despóticas de seus pretensos mentores. As Urnas populares nas mãos da ignorância transformam-se em verdadeiras bocetas de Pandora, quando deviam ser os sagrados instrumentos da felicidade nacional (A INSTRUCCÃO PUBLICA, n. 1, ano I, 1872, p. 1).

O jornal *A Instrução Publica* envolveu-se intensamente nos debates com outro jornal organizado por professores, criado dois meses depois de seu concorrente direto. Tratava-se do jornal *A Verdadeira Instrução Pública*, cujos editoriais exibem a intensidade dos debates, sendo expressivo seu tom provocador e combativo. Teve seu primeiro número lançado em 15 de junho de 1872, sendo dirigido pelo professor público Manoel José Pereira Frazão,<sup>123</sup> que reconhecidamente empreendeu esforços para se apresentar como uma liderança entre parcela do professorado, tentando se firmar como o representante da classe, tendo sido autor de manifestos<sup>124</sup> e inúmeros artigos, alguns protegidos sob o pseudônimo de “Professor da Roça”, pelos quais denunciava inúmeros problemas da instrução da Corte, particularmente as péssimas condições de trabalho e a baixa remuneração. Porém, longe de ser uma unanimidade, foi criticado por professores na imprensa, em reuniões e nas Conferências Pedagógicas por sua atuação.

---

<sup>123</sup> Próximo do Partido Conservador, lecionou em escolas públicas de meninos da Freguesia de Sacramento, em 1863, e na escola publica da Glória, de 1865 a 1873; assumindo a cadeira da Lagoa, obteve o reconhecimento do Governo por possuir a escola mais disciplinada da cidade.

<sup>124</sup> Sobre os manifestos que contaram com a participação do professor Frazão CF. Lemos 2006.

Ligado ao Partido Conservador, foi acusado por professores de “*colocar palavras não ditas nos relatórios*”. Essa denúncia feita ao Inspetor Geral me faz trabalhar com a hipótese de que, em determinado período, Frazão pode ter sido o autor dos relatórios da Inspeção Geral, ou ter auxiliado na redação dos mesmos. Esse professor tinha bom trânsito nos altos escalões do poder e do Partido Conservador, sendo próximo do “Saquarema” Euzébio de Queiroz. Também marcou presença na área dos livros escolares, tendo sido autor de um requisitado compêndio de Aritmética adotado nas escolas públicas<sup>125</sup> pelo Governo Imperial, entre outras obras como *Noções de Geografia do Brazil para uso da mocidade brasileira* e uma *Grammatica Portugueza*.

Nas páginas de *A Verdadeira Instrução Publica*, ao lado dos debates sobre métodos de ensino, livros e questões pedagógicas, é comum encontrarmos relatos de reuniões de professores e suas conclusões acerca dos diversos temas. O jornal teve uma existência curta,<sup>126</sup> sendo que nos seis meses de publicação estabeleceu intensas disputas com o jornal *A Instrução Publica*. Frazão reivindicava e produzia a ideia de que seu jornal era o *legítimo órgão dos professores públicos da Corte*. Os dois jornais disputavam o direito a essa representação e, mais do que isso, disputavam a construção da imagem do professorado, produzindo discursos, construindo visões e representações do *ser professor*, dos papéis e condutas que estavam sendo delineados. Por meio desses jornais, escritos e dirigidos por membros do magistério, os diferentes grupos lutavam por seus interesses e projetos de sociedade.

No primeiro número de *A Verdadeira Instrução Publica*, consta, na primeira página, um artigo intitulado: *O que somos*, espaço em que o grupo de professores apresenta o jornal e seus princípios. No primeiro parágrafo, os professores (na escrita do professor Frazão) justificam o nome do seu periódico:

Quando Victor Hugo publicou os seus Miseráveis, em que diluiu em muitos volumes um pensamento que, mais resumido, teria causado grande impressão no mundo Apareceu um homem sensato que, sob o pseudônimo de Eugenio de Mirecourt, publicou os Verdadeiros Miseráveis, provando até a evidencia que a cegueira que o demagogo atacava a sociedade franceza, o

---

<sup>125</sup> As *Postillas de Arithmética* do professor Frazão foram adotadas nas escolas públicas em 1871 (AGCRJ - Códice 11-3-34).

<sup>126</sup> Não consegui reunir informações sobre o que motivou o fechamento do primeiro jornal dirigido por Frazão, mas a maioria dos jornais de associações não tinha uma vida longa, devido a instabilidades dessas associações.

tinha impellido até o absurdo; o escritor percebeu que dentre os verdadeiros miseráveis, o mais miserável era sem dúvida o autor dos miseráveis (*A VERDADEIRA INSTRUÇÃO PÚBLICA*, n. 1, ano I, 1872, p. 1).

Esse artigo demonstra mais que o gosto literário do professor Frazão. Ele busca, com esse exemplo, fazer uma aproximação com a situação por ele vivida. Se Victor Hugo escreveu *Os Miseráveis* e Eugenio de Mirecourt, em seguida, escreveu *Os Verdadeiros Miseráveis*, para acusar o autor do primeiro livro de ser o maior dentre os miseráveis, assim também buscava agir Frazão, criando *A Verdadeira Instrução Pública* para se opor a *Instrução Pública* e provar quem representava a verdadeira instrução pública. Segundo Frazão, *A Instrução Pública* atacava os professores públicos, semeando a discórdia entre os professores, “[...] intriga vil suscitada calculadamente no seio desta desditosa classe para operar a sua desunião”. Ao mesmo tempo, procura afirmar o que seria o verdadeiro projeto de instrução pública: “Responsáveis e signatários do manifesto de 30 de julho, contra a qual se ergue assim *A Instrução Pública*” (*A Verdadeira Instrução Pública*, 1871).

O professor Frazão também se orgulhava da independência de seu jornal que, segundo ele, diferentemente do jornal de seu opositor, não havia pedido licença e nem dependia financeiramente das “benesses” do Imperador Pedro II para existir. Uma das principais polêmicas criadas entre os jornais foi causada por um editorial de José Carlos de Alambary Luz que criticava os professores primários, acusando-os de despreparados. Essa crítica também figurava no relatório do novo Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correia de Oliveira, como também já estava presente nos relatórios de seu antecessor. No ano anterior, o Ministro afirmara que os mestres não possuíam “*conhecimentos teóricos e práticos necessários*”.<sup>127</sup> O ataque aos professores e à sua capacidade era usado para mascarar toda uma série de falhas estruturais na educação e no funcionamento do Estado. Respondendo a esses ataques do Ministro dos Negócios do Império, alguns professores primários reuniram-se na Corte e redigiram um Manifesto ao Imperador e ao Ministro João Alfredo. O relator desse manifesto era ninguém menos que o professor Frazão.

Nesse manifesto, os professores reclamavam da situação de penúria a que estavam submetidos, comparando seu estado com o dos escravos, e levando à dedução de que o governo seria o “grande feitor”. Tal manifesto fez, segundo seus autores, com que o Ministro

---

<sup>127</sup> BN - Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1870.



reconhecesse a injustiça de seus relatórios. Frazão continuou na defesa de suas posições, que, segundo ele, seria a dos professores primários, respondendo, pelo jornal que dirigia, às críticas feitas por Alambary Luz, clamando pela defesa da dignidade da classe e por melhor remuneração.

Em 1877 Frazão dirigiu outro periódico pedagógico, *A Escola*, que fazia críticas à política liberal. Essa nova publicação, uma revista quinzenal editada entre 1877 e 1878, contava com a participação de mais dois professores: Joaquim José de Amorim Carvalho<sup>128</sup> e Augusto Candido Xavier Cony; sendo interessante ressaltar que este último participou do jornal *A Instrução Pública*. Para sua publicação, *A Escola* contou inicialmente com o apoio do deputado fluminense e membro do Partido Conservador Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira,<sup>129</sup> arranhando, assim, a retórica do professor Frazão no que se refere ao orgulho pela independência do seu antigo jornal, já que, nesse novo momento, aceitava e admitia publicamente as “benesses” de um deputado conservador, que se utilizava dos serviços de capoeiras contra seus opositores.

A imprensa docente foi fundamental para a organização docente, participando da construção e valorização do papel político dos professores primários, da sua identidade e da memória. Na visão de Foucault (1991), o exercício do poder consiste em “conduzir condutas”, em “estruturar o eventual campo de ação dos outros”, pela imprensa docente foi se tentando moldar condutas e saberes que deveriam ser entendidos como próprios da profissão. Soma-se a isso o fato de que a produção e apropriação das formas simbólicas não se dá apenas no contexto inicial da atividade de recepção. É possível que se estenda muito além, pois as apropriações são elaboradas discursivamente e compartilhadas por indivíduos que não participaram do processo inicial.

---

<sup>128</sup> Segundo Blake (1889), Joaquim José de Amorim Carvalho formou-se em Medicina e trabalhou em Minas Gerais entre os anos de 1872 e 1874. Na volta para o Rio de Janeiro, dedicou-se ao magistério particular em diversos colégios, fundando em 1883 um colégio, e antes deste uma escola noturna da Associação Promotora da Instrução. Foi autor de livros como: *Postillas de grammatica portugueza*, de 1878; *Postillas de grammatica franceza*, de 1879; *Pontos do sistema métrico*, de 1877; *Memória histórica do Collégio Menezes Vieira*, de 1880; dentre outros.

<sup>129</sup> De acordo com Blake (1889), Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo, voltando para a Corte em 1859 e sendo sempre advogado. Filiou-se em 1863 ao Partido Conservador, “sendo um dos mais firmes baluartes deste partido, que também o distinguiu, elegendo-se Juiz de Paz de sua Freguezia, a da Gloria, desde 1864 a 1878.” Como já mencionado, foi mais de uma vez deputado provincial, e deputado geral em quatro legislaturas desde 1868. Também foi colaborador da *Revista do Atheneu Paulistano*, da *Revista de Educação e Ensino*, e de várias folhas políticas.

A imprensa docente tentou produzir “uma idéia de história” da profissão, suas disputas e conquistas e, nesse processo, acabou por se legitimar como forma e lugar de organização. Não se pode, todavia, perder de vista que os artigos presentes na imprensa docente engajam-se em operações discursivas de seleção e de atribuição de sentidos, orientadas por uma economia discursiva e por vinculações de ideias segundo a linha do jornal. A imprensa docente, portanto, foi um espaço e uma forma de organização importante para o desenvolvimento do associativismo docente no século XIX, pois através da imprensa os professores nos diferentes jornais buscavam afirmação de suas posições num campo de disputas de sentidos e construção de uma memória. A trajetória do movimento pode ser recontada através das páginas dos jornais e a construção dessa memória é um importante instrumento de poder, que legitima o grupo diante do Estado e dos outros professores.

#### **4. Espaços de encontros e disputas: Conferências Pedagógicas e os professores**

De acordo com Oliveira ([1873] 2003, p. 220): “As Conferências dos professores são, pois, para as questões da escola o que é o parlamento para as questões de Estado.”

Pensadas como uma estratégia de formação e aprimoramento dos professores e da instrução, as Conferências Pedagógicas foram muito difundidas no século XIX, sendo comuns em muitos países europeus. O modelo das Conferências Pedagógicas se tornou popular entre os governos, em parte devido à exigência de formação dos professores primários e da constituição de um sistema de instrução pública em vários países, pois eram vistas como uma saída para a desqualificação do professorado que, no caso da Corte, era formado pela prática. Faria Filho (2000) aponta que, a partir da primeira Lei Geral de Ensino, é possível perceber:

[...] o fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado Brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação (p. 137).

Logo, para a realização dessa estratégia civilizatória, era necessário ter escola e professores bem formados. Diante desses objetivos, as Conferências eram vistas como uma solução.

As Conferências Pedagógicas da Corte foram trabalhadas por Schueler (2002), em seus estudos sobre as formas e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro do século XIX, abordando os saberes escolares e as trajetórias, práticas e experiências de professores e professoras da cidade. As Conferências Pedagógicas também foram objeto de estudos de Borges (2004, 2005, 2008). Borges, trabalhando com uma perspectiva foucaultiana, aponta as Conferências não apenas como uma estratégia de formação dos professores primários, mas sobretudo como um dispositivo usado pelo Estado Imperial para conhecer e controlar os professores, buscando “homogeneizar” os mestres, e também como uma das instâncias de inspeção do governo, reconhecendo também as Conferências como um espaço de encontros e de resistência dos professores.

Busco neste momento trabalhar as Conferências Pedagógicas da Corte Imperial como um importante espaço de encontro, debates, trocas e disputas entre os professores. Pois, apesar de serem prescritas pelo governo, acabaram por se tornar um espaço de encontro e debates entre os professores, debates que iam muito além do que o inicialmente previsto. No entorno da realização das Conferências, os professores se mobilizavam, muitas vezes de forma coletiva, para debater os temas, as normas e a participação; e, após a realização da Conferência, muitas vezes os debates e discussões que ali se iniciavam seguiam em outros espaços, como na imprensa docente ou em encontros e reuniões de professores. Além de fomentar o hábito do encontro e da discussão coletiva, os professores ao participarem das Conferências estavam também disputando a autoridade do saber docente, pois, como demonstra Foucault (2006), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (p. 10).

Primeiro, procuro entender a importância da Conferência Pedagógica em seu tempo, buscando relatos da época de sua implantação em diversas fontes. Para isso foram importantes os trabalhos de autores do século XIX, como José Ricardo Pires de Almeida em *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, e a obra *O Ensino Público*, de Antônio de Almeida Oliveira.<sup>130</sup> Nesses livros os autores demonstram a opinião favorável à ideia das Conferências e demonstram ainda ser esta ideia adotada em diversos lugares do mundo. Nesse sentido, busquei fontes que me possibilitassem entender a circulação do modelo das Conferências Pedagógicas em outros espaços que não fossem na Corte Imperial. Em pesquisas realizadas na Biblioteca Nacional de Portugal (BNP), tive acesso a informações sobre a realização de diversas Conferências Pedagógicas no século XIX, consegui localizar atas das Conferências de Aveiro, Évora e Porto, tive acesso também a uma vasta coleção de jornais organizados por professores e que traziam informações das Conferências ocorridas em diversos locais de Portugal, assim como em outros países na coluna dedicada à *Revista Extranjeira*. Outro documento importante que localizei na BNP foi o protesto escrito pelo professor primário português Custódio Dias Guerreiro, intitulado *Aspirações e protestos do*

---

<sup>130</sup> Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887) teve participações em diversas questões que envolviam a instrução da época, sendo agraciado pelo Governo Imperial com o Oficialato da Roza por reconhecimento aos serviços prestados à educação. Fundou uma escola noturna para adultos em Recife, uma biblioteca popular no Maranhão, foi ainda deputado pelo Partido Liberal para a Assembléia Geral Legislativa, cargo no qual apresentou um projeto sobre um plano geral de ensino, legislando sobre a instrução pública primária e média em todo o império. Para uma reflexão acerca da sua obra intitulada *O Ensino Público*.

*professorado primário: memórias e pareceres apresentados nos Congressos Pedagógicos de Lisboa e Porto*, que depois foi reorganizado pelo autor como parte de um livro intitulado *A Associação e a Escola - Estudo crítico*, no qual aborda os insucessos na tentativa de criar uma associação de professores primários. No caso português, pude contar também com os estudos realizados por Adão e Remédios (2004) e com os estudos de Gouvêa (2006a, 2006b).

Realizei também rápidas pesquisas na Biblioteca Nacional de Maestros (BMN), em Buenos Aires, onde localizei jornais de pedagógicos que relatavam a realização de Conferências Pedagógicas e algumas iniciativas de associações de professores primários em diversos locais da Argentina; parte da documentação relativa à imprensa docente já se encontra disponível para consulta via internet.<sup>131</sup>

Já para entender a lógica de funcionamento das Conferências da Corte Imperial, utilizo como fontes regulamentos das Conferências Pedagógicas da Corte de 1872 e 1884,<sup>132</sup> e a Reforma Geral de Ensino de 1854, que previa a realização de Conferências. Para apreender um pouco das expectativas e os desdobramentos criados pelas Conferências recorro à imprensa do período, buscando perceber os debates, as tensões e os casos ocorridos de rebeldia docente. Utilizo também a ata das Conferências e o *Relatório dos trabalhos que foram lidos e do lugar que teve lugar nas conferências pedagógicas*, buscando o registro oficial do evento. Para este estudo muito me valeram as pesquisas já citadas de Schueler (2002) e de Borges (2004, 2005, 2008) para o entendimento do tema, localização de fontes e questionamentos.

Para Foucault (2006), a verdade tem relação com a vontade de poder, e o veículo mais difundido e poderoso de produção de regimes da verdade é o discurso científico. As Conferências Pedagógicas, nesse sentido, podem ser entendidas como um dos espaços de produção da verdade sobre a instrução, onde o poder opera por meio de discursos que autorizam e produzem verdades, já que é um espaço de formação e de produção de um discurso científico. Segundo Foucault, a produção do discurso na sociedade é regulada por um conjunto de estratégias e impedimentos, pois é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (2006, p. 9).

---

<sup>131</sup> Disponível em: <[http://www.bnm.me.gov.ar/la\\_biblioteca/](http://www.bnm.me.gov.ar/la_biblioteca/)>. Acesso em: 10 ago. 2010.

<sup>132</sup> Anexo V.

Para Almeida de Oliveira ([1873] 2003), a importância dos professores nas Conferências era o debate entre pessoas capazes: “O professor deve pensar por si. Não é para ele subscrever servilmente as alheias opiniões que se lhe dá tão esmerada educação. Pensando, porém, o professor precisa expender as suas idéias e sujeitá-las à discussão, em que sejam convencidas de boas ou más” (p. 220).

O valor das Conferências está, antes de tudo, pelo que se pode perceber nas fontes, respaldado por sua adoção em outros países, como é demonstrado em uma circular destinada aos professores públicos primários, redigida pelo secretário da Inspeção Geral de Instrução, Theophilo das Neves Leão, e que foi publicada no jornal pedagógico *A Instrução Publica*:

As vantagens que resultam das conferencias são hoje tão reconhecidas nos países onde se praticam, que fora inútil procurar demonstral-as. Privada a instrução primária do município da Côrte de um dos meios mais profícuos ao progresso e regularidade do ensino elementar, cumpre-nos agora fazer mil votos para que as conferencias que se vão abrir, produzam os fructos de uma discussão calma e reflectida, que esclareça sem inventivar, que traga saudável emulação sem provocar o desdém (A INSTRUCÇÃO PUBLICA - 27 de outubro de 1872, grifo meu).

#### **4.1 Conferências Pedagógicas no século XIX: A circulação do modelo**

As Conferências Pedagógicas são também um interessante exemplo da circulação de modelos. Tendo sido muito difundido no século XIX, esses encontros eram tradicionais em países europeus, estando a Prússia entre os primeiros Estados a instituí-los, no ano de 1763. No início do século XIX o modelo teria se espalhado. Segundo Gondra e Mignot (2007), “No movimento de constituição do Estado Nacional é possível evidenciar empréstimos e diálogos com modelos internacionais nos mais diversos domínios” (p. 7), sendo observável também no campo da educação. Já Jean Houssaye (2007) fala em “importação – exportação de pedagogias”, tentando construir uma análise da circulação de ideias em educação.

Em geral a realização das Conferências Pedagógicas, quando adotadas em determinado país, traz como argumento o sucesso da instrução em países que já as tem como prática regular, o que não é esquecido no momento de realização das mesmas, como no exemplo de Aveiro/Portugal, em 1885:

Faz notar que estas conferências ou congressos têm tido um papel de quase plenitude na orientação da ciência didáctica na Suíça, Bélgica e Holanda, à família anglo-escandinava onde inclui a América do Norte. Acrescenta-lhe a Áustria e a França e a nossa vizinha Espanha (ACTAS DAS CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE AVEIRO, 1885 p. 3).

Na Espanha, segundo Fernández e Barroso (2004), as Conferências Pedagógicas surgem oficialmente em 1887:<sup>133</sup>

Las conferencias pedagógicas se crean por la Ley de 16 de Julio de 1887, reguladora de las vacaciones caniculares, com el fin de promocionar la cultura general y professional de los maestros e maestras (2004, p. 27).

Segundo Oliveira ([1873] 2003), na América do Norte, só o Estado de Indiana, no ano de 1868, realizou 59 Conferências Pedagógicas. Ainda, segundo Oliveira, na Europa seu uso não é geral, entretanto, para o autor “para honra delas basta citar os países que as praticam. Têm-nas a Suécia, a Inglaterra, a Alemanha e a França. Em Portugal não foram esquecidas na excelente reforma” (p. 221). A reforma mencionada por Oliveira é a realizada pelo Ministro dos Negócios da Instrução Pública de Portugal, o Sr. D. Antônio da Costa.<sup>134</sup>

Em Portugal, localizei fontes que registram um grande número de Conferências realizadas no século XIX, tanto realizadas por iniciativas particulares, como por oficiais.<sup>135</sup> Como as atas que localizei em Portugal: as atas das Conferências Pedagógicas de Aveiro (1884), Évora (1887) e do Porto (1884).

As Conferências tinham um formato similar no Brasil e em Portugal, marcadas pelo rigoroso controle dos pontos a serem discutidos pelos professores, o que não impediu, em ambos os casos, que se tornassem espaços de reunião de professores e de discussões além das previstas pelo Estado.

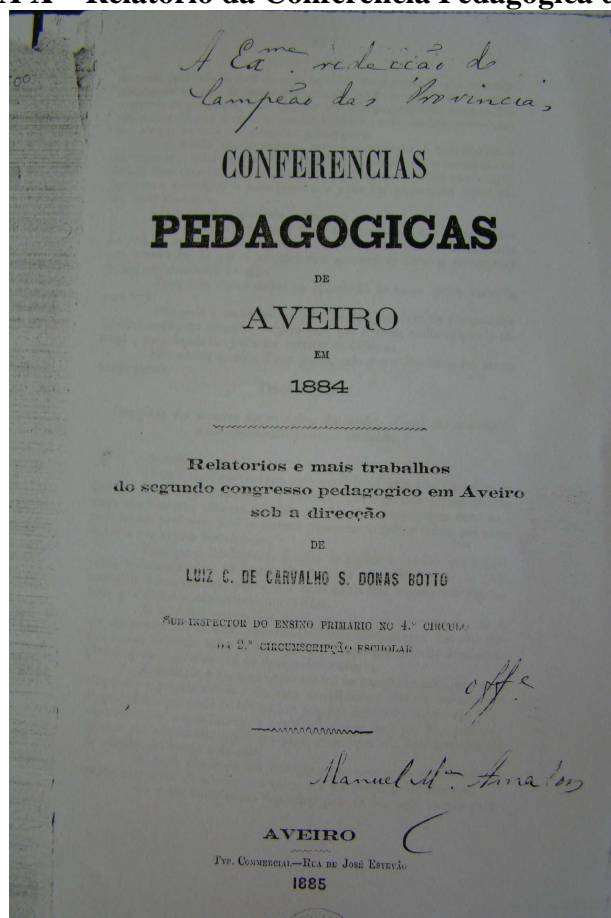
---

<sup>133</sup> Os autores demonstram no texto encontros de professores com objetivos similares às Conferências em períodos anteriores à lei de 1887, como no caso dos “Congresos Pedagógicos Nacionales de 1882 y 1888” (2004, p. 26).

<sup>134</sup> D. Antônio da Costa (1824-1892) foi escritor e político português, natural de Lisboa. Formado em Direito, viria a ter importante acção ao nível da instrução pública, área de que chegou a ser ministro - ainda que apenas por 69 dias -, tempo para proceder a reformas ligadas ao ensino superior, à instrução primária e às bibliotecas públicas, entre outras. Cf.: Dicionario dos Educadores Portugueses.

<sup>135</sup> As conferências que localizei são regidas pela lei de 2 de maio de 1878. Segundo essa lei, deveria haver uma formação permanente dos professores em Conferências Pedagógicas e cujo “objecto será o aperfeiçoamento dos métodos, modos e processos de ensino; a organização material e disciplinar das escolas; a estatística e todos os assuntos que especial e directamente disserem respeito ao desenvolvimento da instrucção popular” (art. 236).

**FIGURA X – Relatório da Conferência Pedagógica de Aveiro**



Fonte: RELATÓRIO DA CONFERÊNCIA PEDAGÓGICA DE AVEIRO, 1885.

É possível perceber a importância das conferências pelos destaques que elas recebiam na imprensa docente do período. A Conferência Pedagógica de Lisboa em 1884, teve, além de notícias publicadas nos jornais, teve ainda um caderno especial publicado como suplemento ao número 24 da revista *Froebel – Revista de instrução primária*. Nesse suplemento foram publicados os “Boletins das Conferencias Pedagogicas realizadas na sede da 1ª. Circumscripção escolar e sala do palacio do Conselho, sob a presidencia do Exmo. Sr. Inspector primario, em Outubro de 1884” (REVISTA FROEBEL, 1884, p. 192). A revista era uma publicação oficial do Pelouro da Instrução do Municipio de Lisboa, tinha no seu conjunto de redatores o bibliotecário geral do município de Lisboa – Feio Terenas,<sup>136</sup> o

---

<sup>136</sup> FEIO TERENAS [Covilhã, 1850 – Lisboa, 1920], jornalista e político, teve um papel de relevo no âmbito da instrução pública, tendo publicado, em 1882, a revista *Froebel: revista de instrução primária*, fundada por ele e por Ferreira Mendes e Caetano Pinto. Dedicou-se à propaganda da educação cívica e do ensino laico. Com esse objetivo fundou e dirigiu *O Vintém das Escolas*. Foi um entusiasta defensor da inclusão da educação cívica nos currículos escolares. Escreveu trabalhos referentes à instrução popular, principalmente quando a instrução primária passou para a administração municipal. Organizou as primeiras bibliotecas municipais em Lisboa, tendo



subchefe da Secretaria do Pelouro da instrução – A. Ferreira Mendes e o oficial da Secretaria do Pelouro – Caetano Pinto. A revista teve seu primeiro número no dia 21 de abril de 1882, data do centenário de Froebel, e sendo todas as matérias dedicadas a ele e à sua pedagogia, contando entre seus colaboradores com figuras ilustres. O primeiro artigo “Vida e obras de Frederico Froebel” é assinado por F. Adolfo Coelho<sup>137</sup> e o segundo artigo “Escolas infantis ou Jardins de Froebel: apontamentos para uma história em Portugal” é de autoria de Theophilo Ferreira.

---

sido também o primeiro bibliotecário da Câmara Municipal da capital, exercendo funções de conservador na Biblioteca Municipal da Rua do Saco. Dirigiu e escreveu em diversas publicações periódicas como no *Partido do Povo* e no *Diário da Tarde*. Foi redator de *A Batalha* e *A Democracia*. Foi autor de várias obras literárias. Como político foi um dos fundadores do Partido Republicano. Ficou estreitamente ligado ao Centro Republicano Democrático de Lisboa. Fez parte dos corpos directivos do Centro Federal de Lisboa, formado em 1881. Foi um dos organizadores do primeiro congresso republicano, realizado em 1887. Ainda durante o regime monárquico foi eleito deputado pelo Círculo de Setúbal. Em 1910 foi reeleito para as Constituintes. Passou depois a ocupar a cadeira de senador. (DICIONARIO DE EDUCADORES PORTUGUESES - CD-ROM).

<sup>137</sup>Francisco Adolfo Coelho (Coimbra, 1847 – Carcavelos, 1919), educador, filólogo, escritor, é considerado uma das figuras mais importantes da intelectualidade portuguesa dos finais do século XIX. Com marcada atuação no campo da educação, realizou trabalhos em pedagogia, linguística, etnografia e antropologia. Foi professor no Curso Superior de Letras, onde ensinou Filologia Românica Comparada e Filologia Portuguesa. Foi diretor da Escola Primária Superior, criada por sua iniciativa. Exerceu também atividades docentes na Escola Normal Superior de Lisboa. Participou de várias comissões de ensino médio e superior. Proferiu nas célebres Conferências do Casino, organizadas por Antero de Quental e Jaime Batalha Reis, e na conferência “A Questão do Ensino” (1871). Em seu livro homônimo publicado no ano seguinte, Adolfo Coelho fala sobre a necessidade e fins do ensino; examina as formas e tipos; fala do ensino em Portugal em decadência pela aliança entre Igreja e Estado; defende a separação entre ambos e a promoção da liberdade do pensamento. As suas concepções pedagógicas assentavam na convicção que através da educação seria possível regenerar o país. Combateu a submissão do ensino às ideias religiosas. Organizou um importante Museu Pedagógico na Antiga Escola do Magistério Primário de Lisboa. Entre outras obras publicou: *A Questão do Ensino* (1872); *A Reforma do Curso Superior de Letras* (1880); *O trabalho manual da escola Primária* (1882); *Secção de ciências étnicas. Esboço de um Programa para o estudo antropológico, patológico e democrático do povo português* (1890); *Os Elementos tradicionais da educação* (1883); *Para a história da instrução popular* (1895); *O ensino histórico, filológico e filosófico em Portugal até 1858* (1900); *O Curso Superior de Letras e os Cursos de Habilitação para o Magistério Secundário* (1908); *Alexandre Herculano e o Ensino Público* (1910); *Cultura e Analfabetismo* (1916). Para mais informações sobre Adolfo Coelho, confira Rogério Fernandes (1973).

FIGURA XI - Suplemento da Revista Froebel



Fonte: Revista Froebel, 1884.

Também encontrei notícias sobre as Conferências no jornal pedagógico *O Ensino*, que publica em seu primeiro número os discursos de abertura das Conferências Pedagógicas de Lisboa do ano de 1885,<sup>138</sup> além de outras notícias sobre o tema como as notas sobre a realização de Conferências em outros países, como a noticia sobre a primeira Conferência Pedagógica celebrada no *Collegio dos Professores* de Londres, em 1886. Pela leitura de seus números é possível perceber a presença de notícias e artigos sobre as Conferências com matérias e demandas dos professores que participaram dos eventos, como no caso de uma

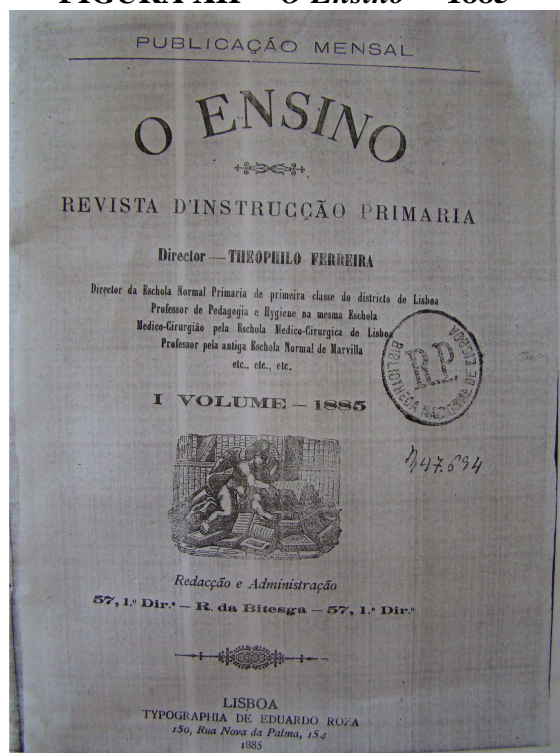
<sup>138</sup> *O Ensino* – Número 1 – Ano 1 - 1ª Série – 31 de janeiro de 1885 – p. 206.

notícia publicada no número 3, de 1887, informando que a *Comissão de vigilância* que havia sido nomeada na última Conferência Pedagógica de Lisboa não havia ainda conseguido realizar uma audiência com o Ministro do Reino. Em um outro caso o jornal reproduz uma circular produzida pelos professores de Coimbra que “aproveitaram a oportunidade de se acharem reunidos na conferencia pedagogica” (O ENSINO, 1887, p. 179). Nessa circular os professores tratam de vários assuntos como a convicção que os poderes do Estado “não teem dado importancia ás repetidas representações que o professorado em geral lhe tem feito sobre a reforma urgente de algumas disposições da lei e principalmente sobre o vencimento” (O ENSINO, 1887, p. 179).

Foi também nesta Conferência Pedagógica realizada em Coimbra que se levantou a ideia do professorado primário de Portugal eleger um representante nas Cortes. Essa ideia fomentou muitos debates, ganhando inclusive a capa da revista *O Ensino* número 2 de 1887, com o título “Tentativa Prematura”.

Ao estudar a escrita de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas das duas últimas décadas do século XIX, Gouvêa (2006, p. 3) destaca que o estudo dessas revistas permite “contemplar um espaço de produção discursiva característico da cultura escolar daquele momento histórico”, constituindo também como um espaço de divulgação de um saber científico e como um dispositivo privilegiado de uniformização do discurso pedagógico e ainda de profissionalização do professorado.

**FIGURA XII – O Ensino – 1885**



Fonte: *Revista O Ensino*, n. 1, 1885.

Gouvêa (2006), ao trabalhar com a revista *O Ensino*, demonstra o perfil da revista que, conforme investigou a autora, teve significativa circulação na época e que, ao divulgar notícias sobre as Conferências e demais assuntos de interesse dos professores

[...] caracterizava-se pela identificação com os docentes e suas reivindicações. Perfil que expressava-se tanto na discussão de questões atinentes à dinâmica da sala de aula, como na divulgação de demandas profissionais, organização dos congressos de professores, buscando assumir-se como canal de expressão do grupo profissional (GOUVÊA, 2006, p. 4).

A imprensa docente guardava relação próxima com as Conferências, ao anunciar os pontos, divulgar o evento, muitas vezes publicando os debates e abrindo o espaço para que discussões iniciadas nas Conferências prosseguissem. Adão e Remédios (2004), ao trabalhar sobre os congressos pedagógicos na 1ª República, percebem o papel da imprensa pedagógica do XIX, dando cobertura às Conferências e às queixas dos professores:

Desde finais de Oitocentos, as revistas pedagógicas denunciavam energicamente o abandono a que a educação estava votada em Portugal, assim como os professores manifestavam com insistência o seu

descontentamento e procuravam chamar a atenção da população para o estado deplorável em que se encontrava a escola primária (2004, p. 110).

Para as autoras, os congressos pedagógicos foram, simultaneamente, espaços de reivindicação de um melhor estatuto socioprofissional e de debate dos principais problemas educativos, “que se faziam sentir na sociedade portuguesa –condições dos edifícios escolares, métodos e técnicas de ensino, administração das escolas, combate ao analfabetismo, entre outros” (ADÃO; REMÉDIOS, 2004, p. 108).

Um exemplo de como as Conferências funcionaram como espaço de reivindicação e de organização dos professores em Portugal pode ser percebido em um artigo publicado no do Jornal *A Escola*, em 1904. O artigo de primeira página era dedicado ao professor primário Custódio Dias Guerreiro.<sup>139</sup> Nesse artigo aborda-se a atuação do professor Guerreiro nas Conferências Pedagógicas na década de 1880. A matéria reproduz uma das intervenções de Guerreiro nas Conferências Pedagógicas, quando apelava para a mobilização de seus colegas:

É preciso contudo que não deixemos manietar, que protestemos [...] contra os causadores dos males que nos oprimem [...]. O modo entusiástico com que acolhestes as palavras de merecido louvor que dirigi a Associação dos Professores Primários de Lisboa, é segundo minha opinião, a mais segura prova de que compreendeis perfeitamente as vantagens da Federação da nossa classe (GUERREIRO, 1886, p. 5-6).

Esse discurso foi pronunciado em uma Conferência Pedagógica do círculo de Arganil que tinha como tema “metodologia aplicada”. Custódio Dias Guerreiro aproveitou a Conferência, onde estavam reunidos muitos professores, para reforçar a ideia de constituição da Federação do Professorado Primário Português. Custódio Dias Guerreiro utilizou as Conferências para propagar a criação de uma associação de professores, publicou *Aspirações e protestos do professorado primário: memórias e pareceres apresentados nos Congressos*

---

<sup>139</sup> Custódio Dias Guerreiro (Lisboa, 1858 – Vila nova de Gaia, 1902) - Professor primário. Provido em 1882, aos 24 anos de idade, na escola primária de Várzea do Góis, aí permaneceu durante várias décadas, exercendo uma importante ação profissional e associativa na região. Colaborador assíduo da imprensa pedagógica, Custódio Dias Guerreiro destaca-se, sobretudo, pelo seu papel na consolidação do associativismo docente no final do século XIX. Com uma intervenção ativa nas “Conferências Pedagógicas” (década de oitenta), nos “congressos pedagógicos” (década de noventa) e nas “reuniões da classe”. Produziu uma série de opúsculos em que faz a história desse processo. Em *Ilusões e Crenças*, reproduz suas intervenções na Conferência Pedagógica do círculo de Arganil. Em 1898 publica *Aspirações e protestos do professorado primário*, que contém, essencialmente, as memórias apresentadas aos congressos pedagógicos de Lisboa e do Porto. Escreveu nos jornais: *A Escola*; *A civilização Popular*; *Correio das Escolas*; *Educacao Nacional*; *A Federacao Escolar*; *O Instituto*; *O Riomaiorense*.

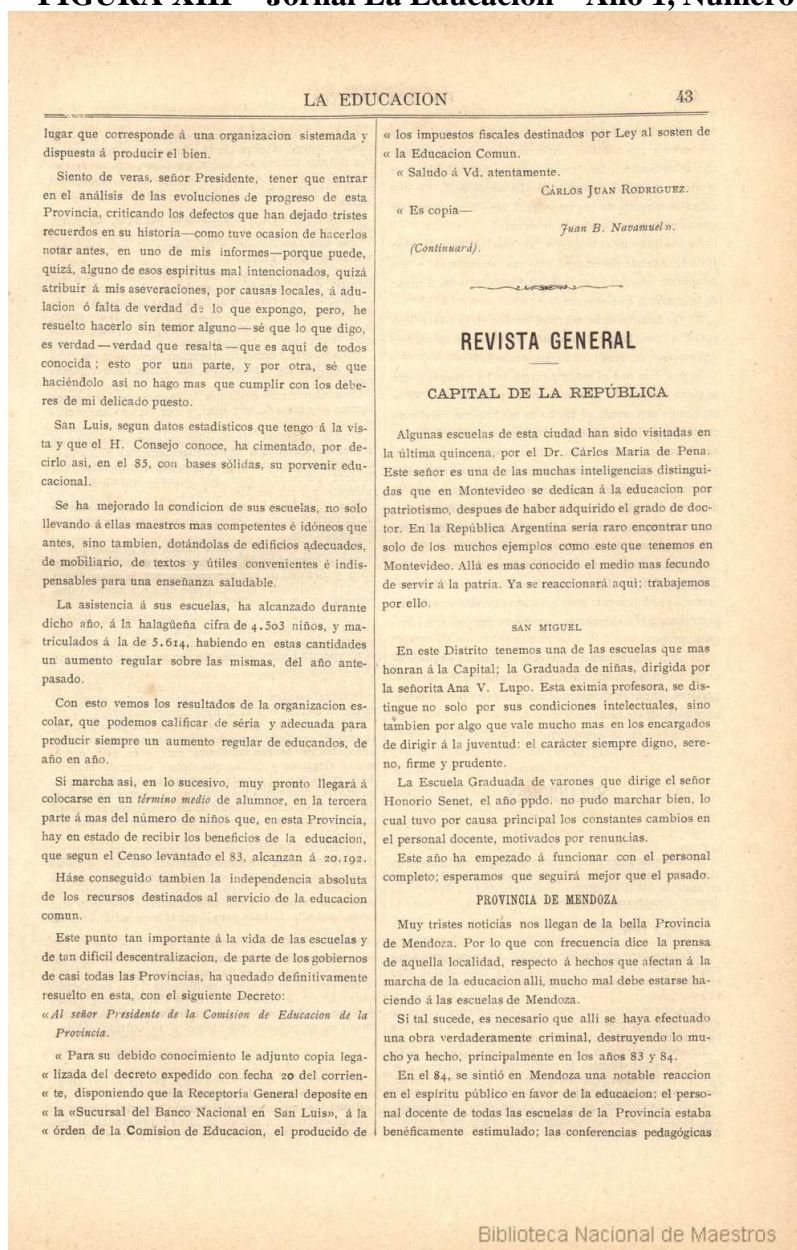
*Pedagógicos de Lisboa e Porto*. Dessa forma, as Conferências Pedagógicas auxiliaram o associativismo docente ao propiciar o encontro dos professores, mais do que momentos de aperfeiçoamento pedagógico como esperava o Estado, os encontros foram cenários de disputas e tensões, como também ocorreu nas Conferências realizadas no Brasil, se transformaram em momentos de lutas que auxiliaram o desenvolvimento dos movimentos associativistas. Adão e Remédios (2004), nesse sentido, demonstram a importância dos encontros de professores para a criação de associações, já que para as autoras tais eventos “não ocorrem desligados do processo de organização dos professores como um grupo profissional” (p. 108).

Seguindo as pistas da circulação e realização das Conferências Pedagógicas, localizei fontes que indicam que elas também se realizaram na Argentina. Apesar de ter feito apenas um pequeno levantamento, ele me permite, no entanto, perceber que assim como ocorreu no Brasil e em Portugal as Conferências também foram realizadas na década de oitenta do século XIX nesse país. Em geral as Conferências eram bem vistas pelos poderes do Estado, que patrocinavam sua realização. Ao trabalhar com o periódico argentino *La Educacion* de 1886 que circulava na capital e em outras províncias do país, tive acesso a artigos que demonstram a realização de Conferências Pedagógicas na Argentina, assim como o conhecimento da realização de Conferências em outros países. Um dos artigos do número 25 do ano de 1883 apresenta uma tradução de um trecho de uma Conferência Pedagógica ocorrida na França. Esse trecho traduzido tem como título “El Mejor de Los Métodos” (p. 19-20). Um outro artigo desse mesmo jornal, esse de 1886, dava notícias sobre as Conferências Pedagógicas e sobre a oposição do Inspector Nacional de Las Escuelas à realização das mesmas e ainda que apenas a matéria do *La Educacion* não seja suficiente para a compreensão do ocorrido, fornece indícios sobre as reações de professores e autoridades às Conferências Pedagógicas. Na parte denominada “Revista general”, que é composta de pequenos relatos sobre a situação do ensino na capital e nas províncias, localizei informações sobre Conferências Pedagógicas na parte dedicada à situação do ensino na província de Mendoza. O artigo informa que: “Muy tristes noticias nos llegan de la bella provivincia de mendoza. Por lo que con frecuencia dice la prensa de aquella localidad, respecto à echos que afectan à la marcha de la educacion allí, mucho mal debe estarse haciendo à las escuelas de Mendoza” (LA EDUCACION, 1886, p. 43).

Segundo o artigo, em 1883 e 1884 a província de Mendoza obteve grandes avanços na instrução pública, momento que, segundo o artigo:

El personal docente de todas las escuelas de la provincia estaba benéficamente estimulado; Las conferencias pedagógicas daban excelentes resultados y el pueblo entero las veía con gusto y reconocía su importancia; al fin del referido año se aplaudió, como pocas veces se había hecho, por la prensa el resultado de las escuelas (LA EDUCACION, 1886, p. 42, grifo meu).

**FIGURA XIII - Jornal La Educacion – Año 1, Número 3**



Fonte: Jornal La Educacion, 1886, p. 43

Segundo o jornal, o inspector nacional de escolas, D. Julio L. Aguirre, exerce muito mal seu serviço, informam ainda que a opinião pública é completamente avessa ao inspetor pela sua conduta, sem entrar em detalhes sobre como seria essa conduta. Para o jornal:

El señor Aguirre se há opuesto à que se sigan celebrando las conferencias pedagogicas, no se explica de outro modo el hecho de no haberse celebrado desde que el llegó à Mendoza, pues estos benéficos torneos educacionales, teniam allí apoyo de la opinion unánime, y las autoridades escolares provinciales celebraron las ultimas conferencias pedagogicas que se dieron à fines del 1884, com los mas pausibles resultados, sin necessitar ya ninguna classe de cooperacion directa del Inspector Nacional que las inició el 1883 (LA EDUCACION, n. 3, 1886, p. 44).

O jornal encerra a matéria dizendo que não havia necessidade em Mendoza da presença do inspector nacional para que se seguissem adiante as Conferências Pedagógicas, contudo, segundo o jornal “[...] pero era indispensable una fuerza perniciosa para detener esa corriente que ya tenía impulso próprio” (LA EDUCACION, n. 3, 1886, p. 44).

Como um modelo adotado em diversos países, as Conferências foram sujeitadas às necessidades e particularidades de cada contexto onde foram utilizadas. Acredito não ser possível estudar as Conferências Pedagógicas apenas como uma ideia, desencarnada de um lugar específico, tampouco é possível estudá-las como uma cópia de um modelo, que pudesse ser transplantado em qualquer lugar. Para uma melhor compreensão de seu funcionamento e lógica, necessário seria seguir da legislação que a prescreve até os registros de sua realização, entendendo todo seu entorno, o que só poderia ser feito estudando contextos específicos, delimitados temporal e geograficamente, pois, como um modelo que circulou em diferentes locais, foi reapropriado e ressignificado de acordo com as experiências, demandas, políticas e regimes de governo de cada local.



## 4.2 Os Professores em Movimento nas Conferências Pedagógicas da Corte

Detenho minha análise sobre a experiência da Corte Imperial, onde as Conferências foram previstas na Reforma Geral de Ensino de 1854, e realizadas de modo mais solene e formal, pela primeira vez, em janeiro de 1873.<sup>140</sup>

Na corte as expectativas criadas sobre as Conferências eram enormes, o evento era apresentado como uma grande novidade para aperfeiçoar os professores no seu ofício “por uma espécie de ensino mútuo”, a iniciativa das Conferências era considerada como parte da formação do docente. Podemos perceber essas grandes expectativas nos trabalhos de autores do século XIX como José Ricardo Pires de Almeida e no já citado Antônio de Almeida Oliveira. No livro *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, Pires de Almeida apresenta a Conferência nos seguintes termos: “[...] uma grandiosa idéia do Conselheiro João Alfredo foi concretizada em seu ministério e logo mostrou excelentes frutos que produziria” (1989, p. 152). Já Antônio Almeida de Oliveira coloca as Conferências em uma situação de tamanha importância que seria ela a completar a formação das escolas normais.

Boas escolas normais por força darão bons professores. Mas, não bastando que eles sejam bons, é preciso ainda que tenhamos em vista torná-los ótimos ou excelentes. Ora, ótimos ou excelentes compreende-se que nem todos podem ser mediante os seus próprios estudos. Sendo, pois, necessário que as luzes de uns guiem os outros, deve o Estado de vez em quando tirá-los do seu isolamento e reuni-los em assembléias onde eles conversem e se entendam sobre os interesses da sua profissão ([1873] 2003, p. 219).

Para que os professores fossem estimulados a participar do evento, os jornais pedagógicos traziam informações e debates sobre as Conferências. No número 27 de *A Instrução Pública*, por exemplo, publicado no dia 6 de julho de 1873, o jornal informa alguns dos temas que haviam sido discutidos nas Conferências Pedagógicas realizadas na Sorbone, demonstrando a importância da prática de tais eventos na Europa, defendendo que as realizações de eventos semelhantes no Brasil estavam respaldados e legitimados por modelos

---

<sup>140</sup> Os documentos localizados no AGCRJ registram a primeira conferência como prevista para dezembro de 1872, mas ela foi adiada e ocorreu somente em janeiro de 1873 (códices 15 - 3 - 8 a 15 - 3 -13).

estrangeiros, particularmente o francês. Juntamente a essas ações do Estado Imperial, outra estratégia para mobilizar o professorado da Corte a participar foi, segundo Borges (2004):

Um significativo direcionamento de elogios foi feito à corporação nos periódicos trabalhados, nos quais se tenta forjar a importância da fecundidade das discussões e difundir a idéia de que, apesar de todos os problemas enfrentados, se os professores se dedicassem o suficiente no exercício de suas funções poderiam ser exaltados, funcionando isto, então, como uma forma de compensação ou de recompensa (p. 16).

Outro exemplo que a autora utiliza para demonstrar sua ideia é a matéria publicada no mesmo jornal em 29 de junho de 1873, em que se pode observar como era o discurso construído com esta intenção:

[...] permita-se-nos que exhortemos a honrada corporação dos Snrs professores públicos de instrução primária de todo o Império a envidar todos os seus esforços e não poupar fadigas afim de realizarem suas conferencias [...]. Todos esses discursos, memórias, debates, exposições de methods, propostas de melhoramentos escolares etc., importariam incalculável progresso ao nosso ensino popular, e, publicado regularmente em um volume annual, o transumpto desses trabalhos, exhibiria esse annuario aos olhos de toda a nação, e ainda mais, de todo o mundo civilizado uma eloqüente prova do patriotismo e dedicação de nosso laborioso, e em geral, illustrado professorado público primário (A INSTRUÇÃO PUBLICA, 1873, p. 4).

É interessante perceber que os exemplos retirados do jornal pedagógico *A instrução Publica*, assim como a transcrição de uma circular da Inspeção Geral de Instrução, publicada no mesmo periódico, demonstram a aproximação do jornal com a política imperial do momento. Seu editor, José Carlos de Alambary Luz,<sup>141</sup> por exemplo, é diretor da Escola Normal da província fluminense. Essa aproximação é uma das causas dos muitos debates travados entre o já citado jornal e outro jornal pedagógico chamado *A Verdadeira Instrução Publica*, como foi visto no capítulo anterior.

No Brasil as Conferências foram realizadas com uma organização rígida que buscava regular os assuntos debatidos, entretanto, a legislação não foi suficiente para conter as discussões que muitas vezes fugiam ao *script* proposto pelo governo. Nesse sentido, as Conferências Pedagógicas aparecem como um espaço que facilitou o encontro de professores e contribuiu para o desenvolvimento de discussões em torno de questões educacionais. Após o

---

<sup>141</sup> Sobre a atuação do José Carlos de Alambary Luz como Diretor da Escola Normal da província fluminense, conferir estudos de Villela (2002).

regulamento de 1872, o governo imperial convocou a Conferências Pedagógicas para os dias 28, 29 e 30 de dezembro daquele ano. No entanto, as fontes demonstram que elas ocorreram nos dias 18, 21 e 25 de janeiro de 1873. A partir de então, foram realizadas, de forma irregular, até o final da década de 1880.

Um bom exemplo do que o Estado pretendia das Conferências pode ser retirado do regulamento de 1884, já que este descrevia oficialmente seus objetivos:

As conferências têm por fim manter a emulação e a vida na corporação dos professores públicos de instrução primária, promovendo entre elles a troca de observações pedagógicas; colhidas na pratica diária de suas funções, no estudo dos methodos, dos programas, da disciplina escolar, da introdução de livros e objetos próprios para o ensino<sup>142</sup> (REGULAMENTO DE 1884, p. 2).

Só que mais do que isso, as Conferências Pedagógicas possibilitaram, por um lado, momentos de encontro para os professores primários da Corte e uma oportunidade de afirmar e ter reconhecido seu saber; ao debater e escrever trabalhos sobre os pontos dos programas, os professores dão um peso maior ao seu discurso, tendo o trabalho acolhido pelos seus pares e publicado pelo governo, que reconhece seu mérito e cientificidade, podendo, portanto, ser considerado com isso um espaço de formação, valorização e reconhecimento profissional. Por outro lado, as Conferências são uma possibilidade a mais de fiscalização por parte do Estado Imperial desse corpo de funcionários numeroso e disperso no Município da Corte. Nas Conferências Pedagógicas, os professores eram expostos a uma situação de visibilidade grande, pois estavam reunidos sob o olhar dos fiscalizadores do Estado e também da própria corporação docente ali reunida.

Previstas na Reforma Geral de Ensino de 1854, as Conferências Pedagógicas foram realizadas de modo mais solene e formal, pela primeira vez, em janeiro de 1873.<sup>143</sup>

---

<sup>142</sup> Regulamento de 1884 - Coleção de Leis, Decretos, Actos e Decisões do Governo do Brasil – Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

<sup>143</sup> Os documentos localizados no AGCRJ registram a primeira Conferência como prevista para dezembro de 1872, mas ela foi adiada e ocorreu somente em janeiro de 1873 (códices 15 - 3 - 8 a 15 - 3 - 13).

## FIGURA XIV – Relatório dos trabalhos das Conferências Pedagógicas

### RELATORIO DOS TRABALHOS QUE FORAM LIDOS E DO DEBATE ORAL QUE TEVE LUGAR NAS CONFERENCIAS PEDAGOGICAS

ENCERRADAS NO DIA 23 DE JANEIRO DE 1873

Extracto e apreciação parcial

PROFESSOR ANTONIO ESTEVÃO DA COSTA E CUNHA

O trabalho do professor Costa e Cunha occupa-se somente do 3.º ponto do Programma.

Começa por historiar a instituição das escolas mixtas nos Estados-Unidos, onde foram estabelecidas ha cerca de 30 annos por Horacio Mann e onde são admittidas promiscuamente crianças e adultos de ambos os sexos até a idade de 16 e 18 annos; mostra as vantagens que a sociedade americana tem colhião de tal instituição e cita diversas opiniões de nacionaes e estrangeiros a favor da referida creação. Declarando-se a favor da idéa acha, porém, que ella é presentemente inadmissivel no nosso paiz, uma vez que os alumnos passem de certa idade: 1.º porque a innovação encontrará opposição da parte do povo por se lhe afigurar immoral e desusada. 2.º por causa da corrupção de grande numero de meninos, ainda mesmo de tenra idade, devida a vicios de educação e a maus exemplos, appellando, n'esse ponto, para o juizo dos professores e professoras da córte. 3.º pela heterogeneidade da população. Para ensaiar entre nós tão util instituição é de opinião que se autorise desde já a admissão de meninos até a idade de 7 annos nas escolas do sexo feminino, não se podendo demorar n'ellas senão até a idade de 10 annos; que no caso do menino não mostrar a devida moralidade seja remetido para a proxima escola do sexo masculino, com autorisação da inspectoría geral. Que mais tarde depois que a nossa educação e hábitos tiverem demonstrado a conveniencia das escolas mixtas, poder-se-ha estender a co-educação dos sexos até a idade de 12 ou 13 annos, e depois que a infancia masculina actual tivesse sido educada sob os principios, acima expendidos, poder-se-hia estender como ultimo limite até a idade de 16 annos. Continuando diz que as escolas mixtas devem ser regidas por senhoras maiores de 21 annos, e entende que a instrucção elemental primaria deve ser exclusivamente entregue a professoras devidamente habilitadas e moralizadas e corrobora a sua opinião com a autoridade de diversos escriptores e com o exemplo da provincia de Minas; conclue finalmente sua dissertação mostrando a conveniencia de preparar a mulher para as funcções do professorado.

Em um appendice apresentado depois de encerrada a conferencia, o que lhe faz perder um pouco de valor, o mesmo professor Costa e Cunha occupa-se em considerações geraes sobre os diversos pontos do programma da conferencia finda.

Nesse momento de efervescência e de movimentação dos docentes e da sociedade, o Estado tentava conhecer e, dessa forma, controlar o movimento do magistério, com a possibilidade do encontro de professores nas Conferências. Buscando organizar as mesmas, o Governo elaborou, em 1872, instruções especiais para o seu funcionamento. Segundo Martinez (1998):

Os professores devidamente integrados, classificados e conhecidos, através da exposição de suas idéias e trabalhos, deveriam se tornar aliados do governo na 'difusão das luzes' ao povo. Com isso, o governo buscava cooptar e administrar as discussões dos mestres, induzindo as temáticas para

evitar as graves questões políticas e sociais, como, por exemplo, o republicanism e a abolição (p. 30).

Um aspecto importante para a compreensão das Conferências Pedagógicas é a análise de seus regulamentos, tanto o regulamento de 1854 quanto o de 1872. A produção desses regulamentos busca instaurar regimes de verdades, e para Foucault (2001) esses regulamentos e leis acabam por auxiliar na constituição de uma sociedade disciplinar, caracterizada, entre outros aspectos por:

[...] por uma explosão dos discursos normativos, construindo zonas de permissão, proibição e de penalidade. Assim, a lei passa a ser empregada como um dispositivo de controle da chamada sociedade disciplinar, determinando aquilo que os sujeitos podem, o que são capazes e o que estão sujeitos a fazer, bem como aquilo que estão na iminência de fazer, não descartando o emprego do princípio da punição (p. 1).

Os regulamentos descreviam os objetivos, os participantes, a estrutura, a organização dos assuntos, as regras de disciplina, as forma de controle das discussões, recompensas e punições. Segundo a portaria de 1872,<sup>144</sup> as Conferências Pedagógicas eram um espaço no qual os professores públicos primários estariam reunidos, embora também se admitisse a participação de professores particulares para a discussão de assuntos pertinentes à instrução e ao ensino.

Para as Conferências eram chamados os professores públicos e privados, sendo obrigatória a participação dos professores das escolas públicas primárias do Município da Corte. Em caso de ausência, esta deveria ser justificada, sob pena de perda das gratificações concedidas pelo regulamento de 1854 àqueles que, com mais de 15 anos de magistério, houvessem se distinguido. Juntamente com os professores, participavam ainda os Delegados e os Conselheiros de Instrução, o Inspetor Geral e o Ministro dos Negócios do Império, tendo algumas Conferências contado, segundo registros, com a presença do Imperador Pedro II. No regulamento de 1884 foi estendida a obrigatoriedade de participação aos professores e substitutos da Escola Normal da Corte. De acordo com esse regulamento, os faltosos sem justificativa seriam punidos com a perda dos vencimentos correspondentes somente aos dias de sessão, e não mais às gratificações acumuladas. Sobre a estrutura e as datas de realização,

---

<sup>144</sup> AGCRJ - Série Instrução Pública, código 15 - 3 - 8.

estava previsto que o evento deveria acontecer duas vezes por ano, sempre nas férias, sendo a primeira Conferência nas férias da Páscoa e a segunda nas férias do mês de dezembro, e deveria ter a duração de três dias consecutivos,<sup>145</sup> A presidência caberia ao Inspetor Geral da Instrução Pública. A função de secretário seria exercida pelo “professor mais moço” presente.

Para Borges (2005), as Conferências se apresentaram como uma estratégia do Estado Imperial para assegurar a homogeneização da classe docente, tendo em vista a busca de um modelo ideal de professor, por meio da instituição de códigos e doutrinas norteadoras de práticas. A autora destaca, ainda, a preocupação com a determinação de lugares segundo a posição que cada um representava naquele meio, o que remete à ideia da *arte das distribuições*, trabalhada por Foucault (1987). Isso ocorre em uma perspectiva de que a disciplina produz corpos dóceis e eficientes, partindo do esquadramento do local e da disposição das pessoas nesse espaço, buscando a máxima eficiência e os efeitos de poder desejados. Para isso, utiliza diversas técnicas como a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si.

Sobre a disposição dos lugares nas Conferências, Borges (2005) informa:

Interessante observar que o regulamento de 1872 determina também os lugares onde os participantes deveriam se acomodar: o secretário ficaria ao lado direito do inspetor, tendo do seu outro lado o secretário da repartição da instrução pública; os membros do conselho diretor teriam seu lugar no estrado da mesa do presidente; os professores públicos e particulares convidados tomarão prosmicamente assento em cadeiras colocadas em frente da mesa do presidente, e os delegados e espectadores ficarão nos lugares que lhes forem destinados (p. 43).

Todos esses mecanismos de controle também regulavam os assuntos a serem discutidos. As instruções de 1854, que previam a realização das Conferências, já indicam de antemão os temas ao determinar que os professores seriam reunidos “a fim de conferenciarem

---

<sup>145</sup> Segundo o regulamento de 1872, as sessões diárias deveriam começar às 10 horas da manhã, com duração de três horas. Já o regulamento de 1884 definia também as atividades de cada sessão diária: a primeira sessão seria destinada ao exame e crítica dos trabalhos apresentados na Conferência anterior, que serão “oportunamente publicados e distribuídos”; a segunda versaria “sobre a discussão das questões theoricas de pedagogia, escolhidas pelo conselho diretor, cabendo a palavra, em primeiro lugar, ao professor eleito pela Congregação da Escola Normal da Côte”; a terceira, “reservada aos trabalhos práticos de pedagogia, consistindo estes na direção de uma classe, e na explicação do emprego e das vantagens dos aparelhos ou instrumentos mais aperfeiçoados de ensino” (AN COLEÇÃO DE LEIS, DECRETOS, ACTOS E DECISÕES DO GOVERNO DO BRASIL, [1882]).

entre si sobre todos os pontos que interessão o regimento interno das escolas, methodo do ensino, systemas de recompensas e punições para os alumnos, expondo as observações que hajão colhido de sua prática e da leitura das obras que hajão consultado.”<sup>146</sup> O regulamento de 1872 repete a observação e prossegue nas orientações, prevendo que, durante a organização do programa:

§ 2º Em seguida o Presidente proporá aos professores que indiquem alguma theses que devam ser discutidas, de preferência sobre quaesquer dos seguintes assumptos:

1º capacidade actual e eventual da casa das escolas, seus commodos e utensis necessários;

2º Estudo, exame e aplicação dos methodos e systemas de ensino;

3º Apreciação dos livros usados nas escolas e dos que convirá adoptar;

4º Finalmente, tudo quanto se considerar necessário e profícuo em relação ao melhor e mais prompto desenvolvimento da instrução e educação primária<sup>147</sup>

(REGULAMENTO DAS CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA CORTE, 1872, p. 4).

Os professores, de acordo com o regulamento, estariam sujeitos a instrumentos de controle, que para Foucault (2003) constituem instrumentos do poder disciplinar, como “*vigilância hierárquica*” e a “*sanção normalizadora*”, combinadas com procedimentos do exame.

As normas assinalavam a participação dos professores na organização dos programas; entretanto, a indicação de temas possuía limites, pois o poder encontrava-se concentrado na figura do presidente da Conferência e do Conselho Diretor, tendo em vista o 3º inciso do artigo 4º do regulamento de 1872, que dizia:

Recolhidas estas indicações o Presidente ficará só com o conselho diretor para assentarem nos pontos ou quesitos que devem constituir o programma, pontos que serão determinados com toda a individuação, simplicidade e clareza, ficando assim encerrada a conferência (REGULAMENTO DAS CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA CORTE, 1872, p. 4).

Dessa forma, a palavra final caberia a um pequeno grupo de indivíduos escolhidos e representando o Governo Imperial, sem deixar espaço para rediscussão das escolhas, visto que a ação de anunciar os novos pontos encerrava o evento.

---

<sup>146</sup> AGCRJ – Lei de Ensino de 1854.

<sup>147</sup> BN – Colleção de Leis do Império - Lei de Ensino 1872.

Assim, as discussões, na medida em que respeitassem as normas preestabelecidas, também se dariam de forma restrita e controlada. O conjunto de regras apresentadas em 1872 definia diversas estratégias de controle disciplinar ao exigir, por exemplo, que os professores guardassem “*cortesia e urbanidade*”, evitassem expressões e gestos que pudessem ofender e o desvio da discussão para outro assunto; ao não consentir discursos divagantes e extensos, para tornar a reunião “proveitosa”; e ao determinar a presença do Inspetor Geral, com o papel de convocar, presidir a reunião, bem como manter a ordem, “podendo não só fazer sahir da sala os que não se portarem convenientemente, mas suspender os trabalhos, quando não possa conter os indivíduos que de qualquer modo os perturbarem.”<sup>148</sup>

Mas, além da punição, o Governo Imperial poderia também premiar com menções honrosas, ou na forma de publicações, os memoriais apresentados por professores durante os encontros. Graças a essas premiações e publicações das Conferências, há um grande número de textos produzidos por professores públicos primários. Parte desses textos foram impressos na época pela Tipografia Nacional, sob o título de “Atas das Conferências Pedagógicas”, com relatórios dos trabalhos apresentados, relação dos professores presentes e que fizeram uso da palavra. Para Foucault (2003), esse intenso registro e essa produção documentária constituem o poder disciplinar, pois esses registros captam e fixam os indivíduos, sendo o poder da escrita uma peça essencial nas engrenagens da disciplina.

As Conferências Pedagógicas, apesar de partirem de uma iniciativa do Estado Imperial, serviram como um momento de reunião e troca entre os professores. Desse modo, facilitaram o encontro de professores e formaram o hábito de reuniões e discussões em torno de questões educacionais. Sobre as Conferências Pedagógicas, Schueler (2002) afirma que não raramente os professores se agregavam para discutir e defender suas ideias, “[...] elaborando e reapropriando práticas e representações da docência, disputando, criando e recriando identidades profissionais em seus movimentos” (p. 82).

As Conferências Pedagógicas possibilitaram momentos de encontro para os professores primários da Corte e uma possibilidade a mais de fiscalização por parte do Estado Imperial desse corpo de funcionários numeroso e disperso. nas Conferências Pedagógicas. Os professores eram expostos a uma situação de visibilidade grande, pois estavam reunidos sob o olhar dos fiscalizadores do Estado e também da própria corporação docente reunida.

---

<sup>148</sup> Regulamento das conferências Pedagógicas da Corte, 1872.



Segundo Borges (2005), as Conferências se forjaram em um cenário de tensões e embates relativos à instrução e à profissão, mas essa mesma autora nos alerta para o fato de que elas não somente forjaram, mas também contribuíram para a constituição desse cenário.

Em cada Conferência eram abordados cinco pontos sobre educação, escolhidos pela Inspeção que, dessa forma, tentava controlar o que deveria ser discutido pelos professores. Os temas giravam em torno de questões que iam dos métodos de ensino e sistema disciplinar para os alunos até os regimentos internos das escolas.

Assim, com a divulgação antecipada dos pontos, esperava-se que os professores pudessem contribuir para os debates, mas muitos professores se preparavam em conjunto, debatendo previamente os pontos, ou também coletivamente, questionando-os e até mesmo cobrando do Estado a possibilidade para estudar os pontos, como pode ser observado em um abaixo-assinado encaminhado por dez professores, em 13 de novembro de 1872, ao Conselheiro José Bento da Cunha Figueiredo, pedindo o encerramento dos trabalhos escolares de forma antecipada para que os professores dispusessem de tempo para estudar os pontos do programa: “É intuitivo, Ex. Senhor, que exigir trabalho de quem não dispõe de tempo é querer os fins sem dar os meios.”<sup>149</sup>

Ainda sobre os pontos, nos documentos localizados, é possível perceber que os programas cobriam um grupo de temas que costumavam se repetir com certa frequência: métodos de ensino, coeducação dos sexos, castigos, meios de recompensa e punição, a disciplina, classes em uma ou duas sessões, distribuição das matérias, dentre outros. Os professores costumavam sugerir temas, mas também se notou que os programas oficiais abordavam outros assuntos ou, então, não incorporavam as sugestões, tornando-se alvo de contestação como, por exemplo, a discussão travada no periódico *A Escola*, deflagrada por causa dos pontos do programa da quinta Conferência, anunciada para 1877. Esse periódico, cujo secretário da redação era o professor Costa e Cunha, dedica mais artigos sobre a problemática dos pontos do programa divulgado que “tendo sido escolhidos por quem não entende da matéria, não apresentam maior interesse pedagógico, com detrimento de outros assuntos mais importantes”. Em uma edição posterior, do final do ano de 1877, o periódico informa que a direção da instrução pública, assumida pelo Barão Homem de Mello, adiou a realização das Conferências, convidando os professores a participarem da elaboração de novos pontos. Entretanto, tal polêmica não se encerrou com esse acontecimento. Em 6 de

---

<sup>149</sup> AGCRJ: Série Instrução Pública, código 15 - 3 - 8, p. 28.

julho de 1878 – contando com novos redatores, os professores Joaquim José de Amorim Carvalho e Manuel José Pereira Frazão – *A Escola* publica os pontos organizados pelo conselho para as Conferências transferidas para dezembro. Em 3 de agosto de 1878, o debate prossegue com mais críticas: “transferidas de dezembro do anno pretérito para o mez de junho próximo findo, as Conferências Pedagógicas são agora de novo annunciadas para dezembro futuro”. Ao denunciarem o fato de que os pontos do programa eram os mesmos anunciados anteriormente, fizeram uma ressalva, lembrando que o Sr. Barão Homem de Mello teria afirmado que novos pontos seriam oferecidos e, assim, se referem à questão: “Pois incontestavelmente peiores do que os do anno passado são os pontos do moderno programa, os quaes peccam pelo fundo e pela forma.” Um aprofundamento acerca de discussões em torno das temáticas dos programas das Conferências pode ser visto em Borges & Teixeira (2004).

Se havia um debate em torno da elaboração do programa, as discussões e apresentações de trabalhos durante o evento não eram menos polêmicas. O relatório do membro do Conselho Diretor, Azevedo Correa, acerca das primeiras Conferências, destaca que alguns professores não responderam aos pontos e que o motivo era que, desconhecendo a intenção do Conselho entenderam que a proposição e resolução desses quesitos importava como um exame de suas habilitações pedagógicas. Outra demanda dos professores era referente às dificuldades encontradas para participar das reuniões, que pude identificar por meio de cartas individuais de justificativas de ausência que argumentavam as dificuldades relacionadas à distância e ao difícil acesso ao local das reuniões.<sup>150</sup>

A valorização e a seleção de alguns temas, definidas pelos órgãos do governo, apontam tipos de práticas e ideias autorizadas e aquelas supostamente rejeitadas. São aspectos que representam um dos mecanismos do governo imperial para construir e impor um determinado modelo de professor a ser legitimado e incorporado pela classe docente. Sobre a questão dos pontos é interessante perceber a semelhança dos pontos discutidos nas Conferências Pedagógicas da Corte e as realizadas em Portugal no mesmo período. Na Conferência de Aveiro de 1883, por exemplo, dos 8 pontos<sup>151</sup> tratados, o 1º se refere à questão

---

<sup>150</sup> AGCRJ: Série Instrução Pública, códices 15 - 3 - 8 a 15 - 3 - 13.

<sup>151</sup> O 1º ponto é: Quais são os meios disciplinares que o professor deve empregar de preferência na sua escola? 2º ponto: Importância das bibliotecas escolares. Quais são os meios que parecem mais eficazes para as obter? 3º ponto: Ensino intuitivo. Qual a sua importância no desenvolvimento intelectual dos alunos? 4º ponto: Importância das escolas nocturnas e dominicais para adultos. Serão necessárias entre nós? 5º ponto: Quais os

da disciplina, tema muito em voga no momento e que pode ser encontrado em quase todas as atas de Conferências Pedagógicas em Portugal do período.

O tema da disciplina também era caro aos professores<sup>152</sup> e ao Estado brasileiro e, na 2ª Conferência Pedagógica, em 1874, ocorreu em um tenso debate sobre os castigos corporais, onde a maior parte dos professores admitiu o uso dos castigos, contrariando as posições defendidas pela Inspetoria. O regulamento de 1884 também registrava que: “As discussões estranhas aos fins indicados no artigo anterior deverão ser rigorosamente proibidas.”<sup>153</sup> Como demonstra Foucault (2006), a mensagem proferida em público é sempre de alguma forma constringida por uma série de fatores, é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (p. 8-9).

Entretanto, apesar do rígido controle das Conferências, que alcançavam não apenas os corpos, mas principalmente os discursos, os professores públicos primários encontravam formas de manifestação e resistência. Judith Revel (2005), trabalhando o conceito de resistência na obra de Foucault, acredita que, na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, “a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte” (p. 74). Para a autora, não é contra o “poder” que surgem as lutas, “mas contra certos efeitos de poder, contra certos estados de dominação” (p. 76).

Rebelando-se contra certos efeitos de poder e discursos de verdade, os professores, apropriando-se do evento promovido e controlados pelo Estado, passam a utilizá-lo como espaço de discussão. Como no caso ocorrido na 8ª Conferência, onde os professores protestaram, mantendo-se em silêncio durante todo o evento.

A imprensa pedagógica funcionou como veículo no qual as Conferências<sup>154</sup> compareceram com algum destaque, seja na forma de noticiário, seja com a publicação de

---

meios administrativos e pedagógicos a empregar para obter a regularidade da frequência escolar? 6º ponto: Importância do ensino religioso nas escolas de instrução primária. Quais os limites que importa não exceder neste ensino? 7º ponto: Que qualidades deve possuir um professor do ensino primário? 8º ponto: Quais são os deveres do professor para com os seus alunos, para com os pais destes e para com as autoridades? (CONFERÊNCIA DE AVEIRO, 1883).

<sup>152</sup> Sobre os Castigos, Cf.: Lemos (2002, 2005).

<sup>153</sup> Códice 15 -3-13, p. 4.

<sup>154</sup> A primeira conferência foi a que recebeu maior abordagem nos periódicos pesquisados, sendo possível localizar referências, por exemplo, em *A Instrução Pública* por um período de um ano.

trechos das discussões ocorridas ou por intermédio de artigos escritos por professores. Em um dos principais jornais pedagógicos desse período, o já mencionado *A Instrução Pública*, que circulou de 1872 a 1875, encontrei 94 artigos relativos às Conferências Pedagógicas e/ ou Literárias, divididos na TAB. XI, conforme os anos de sua publicação.

**TABELA – XI *A Instrução Pública*: artigos sobre as Conferências Pedagógicas e/ou Literárias**

<i>A Instrução Pública</i>	Número de artigos
Ano I (1872) - 38 números	2
Ano II (1873) - 52 números	49
Ano III (1874) - 52 números	42
Ano IV (1875) - 22 números	1
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>

Fonte: *A INSTRUÇÃO PÚBLICA*, 1872-1875.

Por meio desse balanço, é possível perceber que a maior parte das matérias sobre as Conferências Pedagógicas e/ou Literárias está concentrada nas publicações de 1873 e 1874. Sendo que no ano de 1873 apenas 3 números não tinham alguma matéria sobre as Conferências Pedagógicas.

O jornal também registrou tensões ocorridas nas Conferências, deixando perceber disputas na classe dos professores públicos primários. Um desses incidentes foi publicado em seu número 42, de 19 de outubro de 1873, e aconteceu com ninguém menos que o já citado professor Frazão, que, contrariando a tendência dos discursos proferidos até então, afirmou que não aplicaria qualquer método estrangeiro. Vale lembrar que o jornal *A Instrução Pública* era dirigido por Alambary Luz, e estava mais próximo da política oficial do período. Já o professor Frazão dirigia um outro jornal pedagógico, *A Verdadeira Instrução Publica*, que havia começado a circular em 1872.

Uma matéria publicada em *A Instrução Pública*, de 6/04/1873, assinala que o professor Manoel José Pereira Frazão, durante a apresentação de um trabalho feito coletivamente com outros colegas, iniciou sua explanação fazendo diversas considerações

“sobre o modo por que se deveriam fazer as Conferências Pedagógicas”. Também o professor Costa e Cunha, em novembro de 1873, aproveitando-se das circunstâncias criadas com a divulgação de novo programa pela Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte - IGIPSC, publicou artigo, nesse mesmo periódico, criticando o funcionamento da Conferência, a insuficiência de três dias para as discussões e o tempo que os professores dispunham para se preparar e discorrer sobre os pontos do programa. Seus comentários também recobrem o regulamento de 1872:

Mas esse regulamento colleccionado em poucos dias e com presteza, pelo louvável empenho de S. EX. em fazer effectivas as Conferências Pedagógicas logo no primeiro anno de sua administração não pode deixar de ser provisório, ou antes mera base que se irá modificando no sentido que a practica aconselhar, por meio das alterações, supressões ou addittamento de que carece (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1873, p. 4).

Em 1873 são realizadas várias Conferências Pedagógicas. Felipe da Motta de Azevedo Corrêa, presidente das Conferências, assim se expressa: “Do exposto torna-se claro que a primeira Conferência Pedagógica deu bom resultado, que foi concentrar a atenção dos professores da Corte para o estudo do assunto de alto interesse para a escola” (PRIMITIVO, 1938, p. 500).

No ano seguinte, a prática de Conferências e encontros de professores se difundiu de tal forma que várias outras iniciativas foram registradas nos jornais da época: conferências literárias, conferências de professores públicos primários da Corte e reuniões pedagógicas. Cabe ressaltar que, por meio dos jornais e dos demais documentos consultados de grupos de professores organizados, tentei localizar as intervenções de professores organizados que, seja por sua atuação em jornais, manifestos e outras formas de reivindicação, seja nas Conferências, acabaram por ganhar destaque entre seus colegas de profissão.

As Conferências Pedagógicas permitem perceber não só as disputas dos professores com o Estado, mas também as que ocorriam entre os grupos de professores. Esse embates acabaram por chegar à imprensa, principalmente através dos periódicos que contavam com a participação de professores primários, como: *A Instrução Pública*, *A Escola – Revista Brasileira de Educação e Ensino*, *O Ensino Primário – Revista Mensal consagrada aos interesses do ensino e redigida por professores primários*, e *A Verdadeira Instrução Publica*. Nesses periódicos foram divulgadas reuniões de grupos de professores feitas com o

intuito de discutir previamente os temas das Conferências, entre outros assuntos, sendo este mais um exemplo de que os professores possuíam alguma forma de organização.

No jornal *A Verdadeira Instrução Publica* constam matérias das reuniões de professores dirigidas pelo professor Manoel José Pereira Frazão. Em 1873, o jornal apresenta uma matéria “feita coletivamente” por Frazão e outros colegas de magistério, de ambos os sexos, que inicia com reflexões sobre “o modo que se deveriam fazer as Conferências Pedagógicas”.<sup>155</sup> Essas Conferências também foram alvo de críticas do professor Costa e Cunha, que denunciava o funcionamento e a insuficiência de três dias para as discussões, e o tempo entre a divulgação dos pontos das Conferências e a realização das mesmas. Outra crítica de peso foi a feita por Antônio Almeida de Oliveira, que no seu livro *O Ensino Publico*, ao tecer considerações sobre as Conferências Pedagógicas, informa que:

Nas assembléias de professores não deve ser admitido nenhum representante do governo. A intervenção do governo só serviria para sufocar a espontaneidade individual. Como a proposta de uma reforma sempre assenta na crítica dos regulamentos do governo, muitos professores se absteriam de expor suas idéias para não serem notados como espíritos revolucionários ([1873] 2003, p. 221).

O pensamento de Almeida de Oliveira era coerente; sobre os professores pesava todo o aparato e regulamentos estatais, que acabariam sufocando “a espontaneidade individual”. Esse peso foi intencionalmente preparado. Couto Ferraz, na reforma de 1854 quando instituiu as Conferências Pedagógicas, prevê o professor “subordinado ao zelo e à vigilância de uma constante e severa inspeção” (RELATÓRIO DE 14/05/1854, p. 64).

Contudo, se os professores estavam sob a constante e severa inspeção, com risco de terem sufocada a espontaneidade individual, eles recorreram à proteção da coletividade, ao anonimato que o grupo proporciona, colocando suas queixas junto com a de outros, de tal forma que a queixa não pode mais ser identificada como sendo de um único professor, e, dessa forma, não ser um professor notado como “espírito revolucionário”, senão como membro de um grupo, este sim podendo receber tal título. Essa ação coletiva dos professores demonstra que as preocupações de Almeida de Oliveira sobre o Estado “sufocando a espontaneidade individual” não se cumpriam totalmente, pois, ao imaginar o professor isolado, desconsidera-se a existência da proteção propiciada pela ação coletiva dos professores.

---

<sup>155</sup> BN – *A Verdadeira Instrução Publica*.

Um exemplo é o caso já mencionado envolvendo os castigos corporais, ocorrido na segunda Conferência em 1874, quando alguns professores, de forma não organizada ou premeditada, se levantaram e não se sentiram intimidados. Nessa reunião, que contava com a presença do Imperador, um grupo de professores se rebelaram quanto ao *script* proposto, ao admitir fazer uso em suas escolas de castigos corporais. Apesar de tais práticas não serem permitidas pela legislação de ensino, elas estavam em discussão na sociedade, e o Estado buscava novas formas de punir, caminhando no sentido da adoção de castigos morais. A reação dos professores que admitiram o uso dos castigos físicos causou um grande constrangimento à Inspeção da Instrução, que, não conseguindo contornar a situação, suspendeu a Conferência. Tal fato foi amplamente noticiado na imprensa, ganhando especial destaque na imprensa docente. Nesses periódicos não se encontra uma posição de apoio aos castigos;<sup>156</sup> diferindo no tom, todos condenavam essa prática, porém, enquanto alguns colocavam a culpa nos professores que se rebelaram, outros centravam o ataque na forma como as Conferências eram concebidas e como eram escolhidos os temas.

Em outro incidente, desta vez ocorrido na oitava Conferência, em 1884, é possível perceber de forma mais clara a atuação organizada dos professores, protestando de forma coletiva e previamente acertada. Segundo o periódico *O Ensino Primário*, esse protesto ocorreu por motivos que tiveram origem na sétima Conferência, realizada nas férias de dezembro de 1883. Ao término da sétima Conferência, os professores entregaram, como mandava o regulamento das Conferências, alguns trabalhos que seriam publicados como premiação; entretanto, segundo esse grupo de professores:

Antes, porém, da publicidade de tais trabalhos que exigiam escolhas, apareceu na revista de que S. EX. é redator principal, o Sr. Balduino Coelho, secretário da liga, elevado a categoria de crítico pedagógico, não poupando frases amargas para passar diploma de incapacidade profissional a classe inteira dos professores primários (*O ENSINO PRIMÁRIO*, 1884, p. 5).

A revista em questão é a *Revista da Liga de Ensino*, que tinha como um dos principais redatores Ruy Barbosa. Os professores denunciam que a revista havia tido acesso aos trabalhos antes de serem publicados, e acusam o Inspetor Geral de ser colaborador da mesma, o que explicaria o acesso aos textos. Além desse fato, comentaram que, se não fosse

---

<sup>156</sup> Diferente da posição dos professores portugueses que nas Conferências e na imprensa tendiam a aprovar o uso dos castigos.

esse o caso, o Inspetor Geral “defenderia seus subordinados”, o que, segundo eles, não ocorreu. Diante desses problemas, os professores se prepararam para protestar na oitava Conferência. De acordo com o periódico *O Ensino Primário* de maio de 1884: “Nesta Emergência o professorado primário entendeu não tomar parte na 8ª Conferência, e o fez com toda galhardia, reservando-se para mais tarde provar que inconsciente e precipitado era o juízo” (1884, p. 5).

Mas a participação na Conferência era obrigatória e, no caso de falta, recairiam sobre os professores as punições previstas na legislação. Diante desses problemas, os professores encontraram uma forma de protesto, como ainda nos informa o mesmo periódico: “Manteve-se a classe respeitosa, como era seu dever, e seu silencio valia mais do que bem elaborados discursos” (O ENSINO PRIMÁRIO, 1884, p. 5). A maneira de protestar encontrada pelos professores os livraria das punições, e encontrava respaldo na própria regulamentação das Conferências, que dizia ser obrigatória a presença dos professores, mas não a participação.

As conferências foram um local de aplicação de modelos e políticas, um cenário preparado pelo Estado para testar e conhecer os professores, representando um importante espaço de discussão, com limites claros, pelo qual o governo buscava conhecer, controlar e homogeneizar os mestres. Pelo lado dos professores, as Conferências Pedagógicas possibilitaram o estabelecimento da prática de encontros e de debates, que em muitos momentos ultrapassaram o estabelecido pelo Governo. Nesses espaços, os professores criaram zonas de aproximação e de diferenciação que se desdobraram em ações como a criação de jornais ou manifestações como, por exemplo, as ocorridas na oitava Conferência. Observam-se algumas formas de reação dos professores diante do dispositivo das Conferências, dirigidas, sobretudo, ao modo de organização do evento, questionando a irregularidade da sua realização, a elaboração do programa, o pouco tempo disponível para estudá-lo, o tratamento dado aos professores, o processo de condução e de participação da reunião por meio da imprensa pedagógica e de abaixo-assinados, dentre outros. Estes eram meios pelos quais os professores discutiam e intervinham nos mecanismos de formação, nesse caso, no programa de formação continuada imposto pelo governo a fim de controlar práticas, com vistas a delinear um modelo de bom professor.

Para Borges (2008), as Conferências Pedagógicas foram um espaço que proporcionou troca e/ou imposição e inspeção de idéias. Junto a essa perspectiva de formação



e aprimoramento do professorado, as Conferências Pedagógicas permitiriam ao Estado conhecer e, logo, ter um controle maior e mais eficiente desse quadro de funcionários públicos que estava ficando cada vez mais numeroso e espalhado por toda a Corte. Segundo Martinez (1998), naquele momento a instrução e a educação da população foram intensamente discutidas, estando relacionadas às transformações sociais, políticas, culturais e econômicas. Momento também em que os professores organizaram jornais, promoveram e assinaram manifestos e abaixo-assinados, denunciaram as condições da instrução pública na Corte, apontando a situação precária em que trabalhavam, bem como a necessidade de se reconhecer o papel do magistério para a sociedade e para a consolidação do Império. Os professores demonstravam por essas iniciativas conhecer a situação do ensino em outros países:

Apresentavam aos dirigentes do Estado, por outro lado, algumas críticas, reivindicações e sugestões as quais apontavam para idéias e pensamentos nem sempre coincidentes com os dos seus superiores, revelando que o embate em torno das questões educacionais era muito mais dinâmico e contraditório do que se poderia prever (MARTINEZ, 1998, p. 29).

As Conferências Pedagógicas são referências importantes para a compreensão do movimento associativista docente numa fase decisiva da sua afirmação histórica. Em uma realidade na qual o processo da profissionalização docente fazia uso de estratégias, por meio da Escola Normal, pelo modelo de formação pela prática e pelos procedimentos de recrutamento<sup>157</sup> juntamente com todas as implicações resultantes desse complexo sistema de formação, as Conferências apareceram como um dos lugares nos quais, por meio da regulação das discussões, se poderia conhecer e exercer certo controle sobre o exercício profissional dos professores primários da Corte, instituindo códigos e difundindo doutrinas de modo a forjar práticas profissionais bem determinadas. A exposição, a discussão e a publicação de trabalhos foram constituídas em estratégia política para trazer ao conhecimento dos dirigentes o pensamento e o modo de agir dos professores primários da Corte. No entanto, esse espaço foi apropriado e ressignificado pelos professores que, ao participarem ativamente e, de forma coletiva ou individual, responderem ao pontos propostos (além de questionarem e proporem pontos) valorizaram seu estatuto, já que para Foucault (2006) “ninguém entrará na ordem do

---

<sup>157</sup> Sobre os procedimentos de recrutamento, consultar: Inára Garcia (2002, 2005).

discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (p. 37). E, qualificados para fazê-lo, acabaram por transformar as Conferências Pedagógicas de momentos de aperfeiçoamento do professorado, como foi pensado pelo Estado, em momentos de organização associativa.

## **5. Modelos e formas associativas: A emergência do associativismo docente na Corte Imperial**

A prática de associar-se é uma característica da vida social, sendo difícil demarcar um período para o início de tal prática, principalmente se pensarmos em sua diversidade e nos possíveis entendimentos para o termo associar-se. Para o meu estudo interessa, a princípio, as formas de associação que garantiam a ajuda mútua e a solidariedade entre os partícipes, para em sequência perceber as mutações e o surgimento de outros modelos associativos, especialmente os que tenham como base a solidariedade e o pertencimento profissional.

Para pensar a emergência do associativismo docente na Corte Imperial, é importante perceber as diferentes formas e modelos associativos existentes no século XIX, como funcionavam e como se dava a relação com o Estado, de que forma este permitia e reconhecia o funcionamento de uma associação e em que bases. Para tanto, busco discutir os modelos de organização dos trabalhadores e suas formas associativas. Logo, um primeiro problema a superar é acerca das definições de cada modelo de organização de trabalhadores no século XIX.

De forma mais geral, entendo por associativismo como um grupo de indivíduos coligados entre si por um conjunto de regras partilhadas por todos, que definem os fins, os poderes e os procedimentos dos participantes, com base em determinados modelos de comportamento oficialmente aprovados pelos seus membros.

Esse tipo de formação e funcionamento em sociologia é normalmente denominado de associação voluntária, que é definida como um grupo formado por pessoas que se associam com base em interesses comuns e cuja participação não é obrigatória nem determinada por nascimento. Geralmente, essas associações existem independentes do Estado, ainda que guardem relações e em muitos casos seja necessária a aprovação do Estado para sua criação e funcionamento. No caso das organizações de professores, essa relação se dá nos embates, não só com o Estado, mas com outras organizações de professores e com a sociedade de forma mais geral.

Utilizo como fonte a documentação depositada no Arquivo Nacional, que consta de estatutos e atas de associações, enviados para observação e análise da seção de negócios do Conselho de Estado, para posterior reconhecimento e aprovação. A massa documental reúne documentos relativos aos anos de 1861 a 1880 na cidade do Rio de Janeiro. Mas o contato com as fontes não garante a definição clara dos modelos

associativos como veremos adiante, já que muitas são de difícil caracterização, inclusive para o próprio Estado Imperial, que era o responsável pela análise dos estatutos das associações. Nesse ponto, diversos pareceres indicam os problemas relativos à definição do tipo de associação. Trabalho ainda com jornais e revistas tentando localizar notícias sobre associações de professores e, uma vez localizada que essa pesquisa é concluída, inicio uma busca por maiores informações, que estão presentes nos estatutos e outras publicações, por exemplo. Busquei também trabalhar com a legislação que trata do associativismo, com levantamentos e estatísticas realizados pelo governo referentes ao número de associações e associados.

Busco nesta análise me distanciar do entendimento, ainda comum no campo, de que as formas associativas de trabalhadores no Império pertenceriam uma espécie de “pré-história” do movimento de trabalhadores, um tipo de organização embrionária, prenunciando o sindicalismo e investigados, mais na perspectiva de sua evolução até o modelo sindical hoje predominante do que no desejo de compreensão do próprio movimento em seu tempo. Fazendo assim uma pesquisa interessante pelo seu devir, pelo que auxilia no entendimento das “origens” do sindicalismo futuro. Inclusive é possível encontrar modelos de associações mutuais, comuns no século XIX, ainda em atividade ou sendo fundadas nas primeiras décadas do século XX, como demonstram os estudos de Tânia Regina de Luca (1990). Com isso, outro aspecto importante é romper com uma periodização organizada em etapas, que se iniciaria com o modelo mutualista de organização, como sendo um fenômeno exclusivo do século XIX, chegando ao modelo “final” de organização, que seria o sindicato. Para Adhemar Silva Jr. (2004), estudando as sociedades de socorros mútuos não se pode fazer esse tipo de ligação de forma direta, pois segundo ele:

algumas afirmações sobre a transformação de sociedades de socorros mútuos em sindicatos podem ter restringido o uso do segundo termo àquelas entidades que se fundaram sob os auspícios da legislação dos anos 30. Na falta de pesquisas mais pormenorizadas sobre eventuais continuidades entre as décadas de 1920 e 1930, considero temerário adotar essa posição, principalmente quando raros registros indicariam que os sindicatos fundados nos anos 1930 se teriam originado de sociedades de socorros mútuos (2004, p. 24).

Ainda que o surgimento das associações de socorro mútuo, assim como os sindicatos, tivesse funcionado como resistência organizada dos trabalhadores e que o desenvolvimento do mutualismo esteja ligado ao desenvolvimento do capitalismo como demonstrou Luca (1990, p. 172), Ronaldo Jesus (2007), em seu levantamento das

sociedades beneficentes em funcionamento na Corte, amplia o horizonte de estudos para relações que vão além da relação direta entre o fenômeno associativo e o desenvolvimento econômico. Ainda segundo Jesus (2007), parece razoável sustentar a hipótese que relaciona o mutualismo ao desenvolvimento do capitalismo, sobretudo quando se trata da cidade de São Paulo na virada do século XIX para o século XX, mas não seria tão válida para o estudo da Corte no século XIX.

Segundo Martins (2008), dois elementos importantes para organização de trabalhadores ao longo da história são: a ajuda mútua e a solidariedade, esses dois pontos foram fundamentais para o entendimento do significado do associativismo através dos tempos:

A existência de associações e sua sobrevivência foram garantidas pela importância que elas assumiram na vida dos indivíduos e das sociedades, na proteção e defesa dos grupos, no auxílio mútuo, no desempenho das funções no campo social que durante muito tempo não foram exercidas por esfera alguma do poder público. Desta forma o ato de associar assumiu vários significados ao longo do tempo nas diferentes regiões do mundo (2008, p. 10).

As associações reuniam trabalhadores para proteção e controle do ofício, organizando o trabalho de forma que os interesses de cada grupo fossem resguardados. Uma das formas mais antigas na Europa de organização de trabalhadores era as denominadas *guildas*, também conhecidas como *corporações de ofícios*. Com o aumento do comércio e o crescimento das cidades possibilitou uma diversificação de atividades profissionais no meio urbano europeu. Segundo Lopez (1991), como esses trabalhadores estavam fora das relações de proteção controladas pelos proprietários feudais, a associação representaria uma forma de proteção.

Para Martins (2008), as associações que se estabeleceram na Europa urbana passaram a ser defendidas como um direito. As transformações sociais e as revoluções burguesas indicavam “para a permanência e para a valorização de diversas formas de associativismo, tornando-se expressivas na representação contra a exploração e as injustiças” (2008, p. 11). Nesse contexto, a proteção contra injustiças somava-se à noção de direitos e deveres, atribuindo novos significados à concepção de cidadania; assim, emergia a concepção de direito de associar-se, incorporado de diferentes formas nas legislações em cada tempo e lugar. Essa noção de direito ocorreu também como fruto de novas concepções de trabalho até a consolidação do capitalismo.

Ainda segundo Martins (2008), as primeiras formas de mutualismo no Brasil foram as *corporações de ofícios* e *irmandades de ofícios* também conhecidas

como *Bandeiras*. Estas nasceram nas colônias portuguesas como formas de organização entre os artesãos qualificados que exerciam determinada profissão ou ofício. As corporações de ofícios foram proibidas pela constituição de 1824, seguindo os valores do liberalismo,<sup>158</sup> que era contrário, entre outras coisas, ao controle sobre a formação para o ofício exercido pelas corporações que eram vistas como entraves à liberdade de trabalho. Mas mesmo nos debates para a constituinte houve desacordo sobre o fim das corporações, tendo o constituinte José da Silva Lisboa<sup>159</sup> lutado pela sua permanência e legalidade das corporações de ofício com base em um argumento educacional. Segundo ele, as corporações tinham grande importância social na formação e disciplinarização de trabalhadores, principalmente os filhos de famílias pobres. O debate foi encerrado com a dissolução da Assembléia Constituinte e com a Carta Magna apresentada pelo Imperador, sendo que, em 1824 as corporações foram extintas. Para Vitorino (2004), com a extinção das corporações prescrita na constituição de 1824, os “operários livres começam a formar associações de socorro mútuo, sociedade e clubes beneficentes” (p. 169). Ainda para o autor, esse tipo de associação de proteção iria “desembocar no tipo de serviço, que hoje nós denominamos de instituição de seguridade social” (2004, p. 170). Já Batalha (2004) percebe elos de continuidade entre as corporações de ofício e as mutuais, supondo que a proibição das corporações (1824) teria levado à proliferação das mutuais, que abrigariam, a partir de então, a tarefa de transmissão de conhecimentos relativos aos ofícios. Além disso, as mutuais incorporariam também ações de resistência, o que de certa forma anteciparia funções próprias das associações sindicais. Batalha (2004) trabalha as continuidades e descontinuidades das formas de organização operária, operando segundo a lógica de que as mutuais teriam sido os únicos mecanismos legalmente possíveis de agregação dos trabalhadores entre o final do século XIX e início do XX, percebendo uma linha entre essa forma de organização e o movimento sindical.

No caso da organização de professores, é importante destacar que, antes do processo de independência do Brasil, em 1813, os professores portugueses estiveram entre as primeiras categorias profissionais a criar uma Associação de Socorro Mútuo, o Montepio de Professores, fundado por 131 professores em Lisboa (FERNANDES,

---

<sup>158</sup> Nas primeiras décadas do século XIX, os debates sobre a extinção das corporações de ofício e do sistema de aprendizado controlado pelas corporações foram intensos. Na França o aprendizado pelas corporações foi abolido no fim do século XVIII.

<sup>159</sup> José da Silva Lisboa, primeiro barão e visconde de Cairu, nasceu em Salvador no ano de 1756, foi um economista, historiador, jurista, político e escritor; entre suas obras estão: *Princípios de economia política* (1804) e *Observações sobre o comercio franco no Brasil* (1808).

1998). O estudo realizado por Fernandes sobre o caso português é esclarecedor acerca do desenvolvimento das associações do tipo de socorro ou auxílio mútuo, e, ainda segundo ele, no período da Regência “parece ter havido tentativa análoga no Rio de Janeiro” (1998, p. 11).

Na década de 1830, é possível perceber uma proliferação de associações de auxílio mútuo, Morel (2005), ao investigar as transformações do espaço público na Corte, estuda os espaços de sociabilidade que então se formavam e demonstra o surgimento de um grande número de associações.<sup>160</sup> Basile (2001) apontou em seu estudo o surgimento de mais de 100 associações em todo o Império,<sup>161</sup> associações que, para Martins (2008) se “assemelhavam às antigas corporações de ofício em algumas formas de atuação e objetivo” (2008, p. 16). Para a autora, “a importância dessas entidades foi de tal monta que, a partir da metade do século XIX, identifica-se um progressivo aumento dessas associações mutualistas na corte, que passaram inclusive a desempenhar funções políticas para os trabalhadores” (MARTINS, 2008, p. 16).

Martins não opera com o entendimento que as sociedades de auxílio mútuo se formaram como consequência direta do fim das corporações, nem mesmo que seria um modelo de organização superior. O modelo de organização mutualista era muito difundido no século XIX, entretanto, segundo Viscardi (2008), pouco estudado no Brasil. Para a autora, as pesquisas sobre o tema sob o ponto de vista histórico encontram-se em estágio bastante inicial, considerando o desenvolvimento de pesquisas em outros países, e que os trabalhos existentes assumem caráter bastante regionalizado, o que pode ser explicado pela vastidão e dispersão das fontes primárias.

No caso do associativismo docente, é possível perceber seu desenvolvimento no Brasil no século XIX, fundamentalmente a partir da segunda metade dos oitocentos, com característica essencialmente mutualista e implementado por professores do ensino primário. Este é um traço comum na organização docente: a preponderância dos professores de instrução primária, nesse momento em que as associações se organizam tendo por base o grau de ensino. São os professores de primeiras letras os impulsionadores do associativismo docente, fato talvez explicável pela precariedade das condições em que tal prática era desenvolvida como podemos ver na primeira parte da tese, especialmente no segundo capítulo.

---

<sup>160</sup> O autor analisou mais de 60 associações registradas entre 1820 e 1840, sendo 31 lojas maçônicas, 11 associações filantrópicas, 9 sociedades políticas, 8 associações culturais, 4 profissionais, 2 científicas e 2 secretas.

<sup>161</sup> Essas associações tinham objetivos e configurações diversas, de várias forças sociais e não apenas reunir pessoas de um mesmo ofício.

O modelo de organização por ramo profissional estava difundido por diversos países, e o século XIX foi palco de intensa movimentação de trabalhadores na Europa, e também no Brasil eles começavam a se organizar. A prática de organizar e participar de grupos vem de longa data na Corte Imperial. A população letrada se reunia em clubes e sociedades dos mais diferentes fins, e também em associações profissionais, artísticas e literárias. No século XVIII, existem registros de duas sociedades científicas: a Academia Científica do Rio de Janeiro (1771-1772) e a Sociedade Literária do Rio de Janeiro (1786-1790).<sup>162</sup> No geral, essas agremiações tiveram curta duração, mas seu surgimento demonstra tentativas de organização e de delimitação de campos de saber, buscando instaurar uma certa autoridade nas respectivas áreas de atuação.

Ao longo do século XIX, é possível encontrar um grande número de referências a organizações desse tipo na Corte, da Imperial Sociedade Amantes da Instrução, de 1834, preocupada com a disseminação da instrução, até a Sociedade Carnavalesca União Veneziana, de 1856, e a Caixa Beneficente da Corporação Docente, de 1882; encontramos uma longa lista, respaldada em experiências similares que ocorriam simultaneamente em diversos países.

As primeiras associações profissionais que reuniam trabalhadores não especializados começaram a surgir nos grandes centros, principalmente na Província do Rio de Janeiro e na Corte, quando a escravidão ainda era a forma de trabalho predominante. Entre essas associações, posso citar a Sociedade Beneficente dos Cocheiros, que se organizou em 1856, e a Associação Protetora dos Caixeiros, também fundada na década de 1850. Essas associações foram formadas dentro do modelo de auxílio mútuo, muito difundido na época.

No Brasil da segunda metade do século XIX, as mutualidades foram as primeiras formas de associação dos trabalhadores assalariados urbanos. Essas associações eram sociedades beneficentes, com o objetivo de oferecer aos seus associados pequenos auxílios, em casos de desemprego, doença ou invalidez, ou custear enterros e dar pensão às famílias dos que faleciam na indigência. Mesmo sendo a forma organizatória característica dos artesãos e operários desse período, às vezes as sociedades mutualistas iam além das funções de socorros mútuos aos associados e proteção às suas famílias por morte deles. Muitas dessas associações ultrapassaram os limites de uma associação de auxílio e se envolveram em disputas profissionais

---

<sup>162</sup> Gondra (2005) estudou a constituição do campo médico por intermédio, entre outras fontes, das sociedades médicas.



semelhantes às do modelo sindical. Batalha (2004) ressalta a necessidade de romper com a visão tradicional, que separa a ocorrência das associações mutualistas e sindicais em etapas distintas que se sucederam, contestando a ideia de que as associações de resistência teriam substituído as mutualistas. Para o autor, que estudou a cultura associativista no Rio de Janeiro, na Primeira República as ações de ambos os tipos de associação de trabalhadores se confundiram durante um período; segundo ele, as mutualistas incorporavam ações de resistência e os sindicatos promoviam ações assistencialistas.

Um exemplo interessante sobre como associações mutualistas incorporaram ações de resistência pode ser percebido no caso dos tipógrafos. Segundo estudos de Linhares (1977) e de Vitorino (2004), no dia de Natal do ano de 1835 foi fundada a *Imperial Associação dos Tipógrafos*, que seria a promotora da primeira greve no Brasil, ocorrida em 1858, mesmo ano em que essa entidade lança seu periódico *O Jornal dos Tipógrafos*.

Em dezembro de 1855, dois anos depois da fundação da Associação que, segundo seus estatutos, tinha o perfil de auxílio mútuo, os tipógrafos organizados pediram aumento para a categoria; o aumento pedido era de 10 tostões diários, e foi prontamente concedido pelos proprietários de jornais da Corte. Passados mais dois anos, novamente no mês de dezembro, os tipógrafos pediram outro aumento, argumentando que nesse período o custo de vida havia subido muito; como sinal de boa vontade, os tipógrafos não estipularam um valor, declarando que se satisfariam com qualquer quantia, mesmo pequena. Os proprietários de jornais pediram alguns dias para estudar a proposta. Nos primeiros dias de janeiro de 1858 veio a resposta: o aumento havia sido negado. Em 8 de janeiro de 1858, os tipógrafos dos jornais *Diário do Rio de Janeiro*, *Correio Mercantil* e *Jornal do Commercio*, não satisfeitos com a resposta, exigiram um aumento de 10 tostões diários e, diante da nova negativa dos proprietários dos jornais, suspenderam os trabalhos. Desse modo, no dia 9 de janeiro de 1858, não houve jornais na Corte, e no domingo, dia 10 de janeiro, os tipógrafos lançaram o *Jornal dos Tipógrafos*, onde defendiam suas posições e atacavam os proprietários dos jornais. No resto, o jornal trazia as informações e colunas comuns aos jornais da época. O jornal teve vida longa, sendo publicado até a década seguinte. Diante das dificuldades de se manter um jornal, um grupo de tipógrafos da Associação se ofereceu para trabalhar gratuitamente. Durante sua existência, o *Jornal dos Tipógrafos* foi mantido pela

Imperial Associação Tipográfica Fluminense, que deu onze dos doze contos de réis que tinha em caixa para o jornal.

Essas associações promovem aproximações entre pessoas que partilham ideias e interesses comuns, que também levam à fundação de grêmios e clubes, como os clubes e grêmios republicanos e abolicionistas que contavam com a presença de profissionais de diversas áreas, inclusive de professores. Entre a multiplicidade de formas possíveis de organização, o modelo escolhido fornece indícios da postura e da linha de atuação de cada grupo.

Em 1922 foi realizado pelo governo e publicado pela Typografia do Anuário do Brasil<sup>163</sup> um levantamento informando que existiam na Corte, até 1879, 56 associações de auxílio mútuo, e que estas contavam com 138.174 associados. Esse levantamento cobriu até o ano de 1899 e permitiu perceber indícios sobre o desenvolvimento de práticas associativistas na Corte Imperial. Segundo os GRAF. 1, 2, 3 e 4,<sup>164</sup> podemos perceber as mudanças no período de 1879 a 1899.

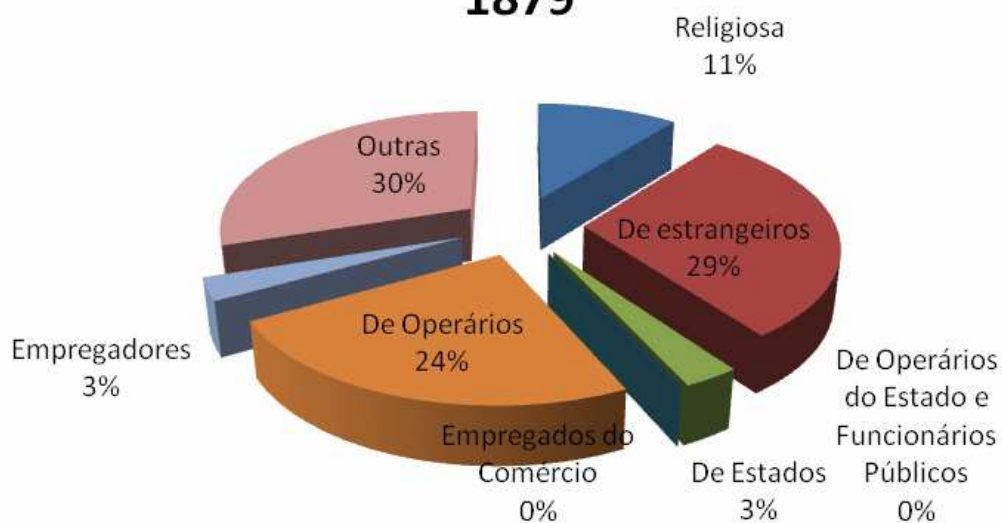
---

<sup>163</sup> Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro, História e Estatística. Rio de Janeiro: Typografia do Anuário do Brasil, 1922.

<sup>164</sup> Os GRAF. 1, 2, 3 e 4 foram elaborados a partir do *Anuário do Brasil 1922 - Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro, História e Estatística*. Vale destacar também que os números do anuário correspondem apenas às associações de auxílio mútuo. As de beneficência, que representavam a maior parte das associações do século XIX, não foram computadas pelo Anuário.

**GRÁFICO 1 – Associações de Auxílio Mútuo – 1879**

## Associações de Auxílio Mútuo 1879

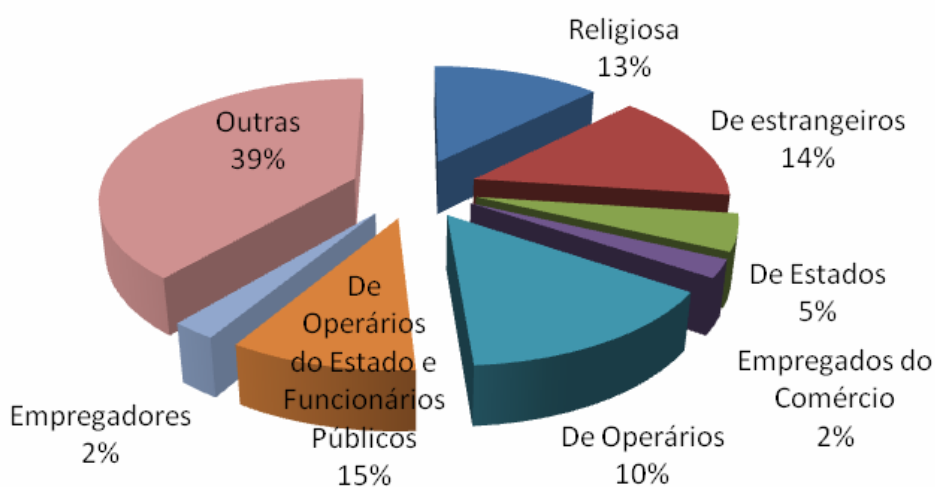


Fonte: TYPOGRAFIA DO ANUÁRIO DO BRASIL, 1922.

No período que vai de 1880 a 1889, o número de sócios cai para 46.840. Na década de 1880, a pesquisa registra a categoria de operários do Estado e funcionários públicos, que não aparecia no período anterior, representando 25% do total de associados e 15% das associações.

**GRÁFICO 2 – Associações de Auxílio Mútuo (1880-1899)**

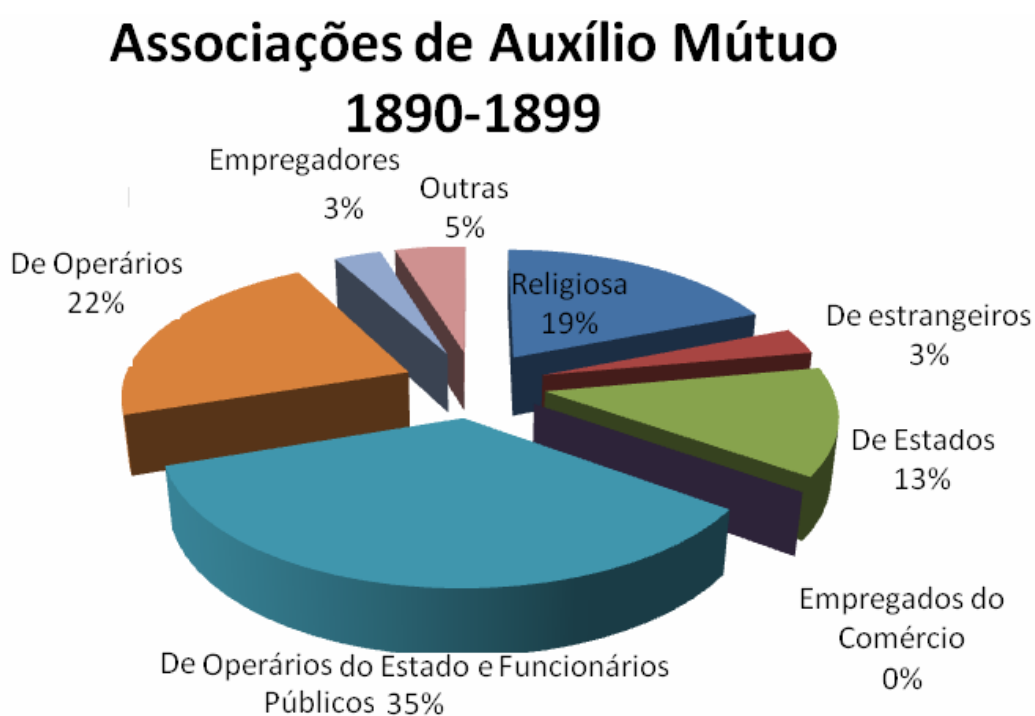
## Associações de Auxílio Mútuo 1880 - 1899



Fonte: TYPOGRAFIA DO ANUÁRIO DO BRASIL, 1922.

No último período coberto pela pesquisa, que vai de 1890 a 1899, registra-se um pequeno crescimento no número de associações, que vai para 45, mas o número de associados cai pela terceira vez seguida, indo para 25.127. Nesse último período, as associações que representam os operários do Estado e funcionários públicos, ao contrário da tendência geral, aumentam em quase 20% em relação à pesquisa anterior, passando a representar 35% das associações existentes no período, apesar do número total de pessoas ligadas a alguma associação cair de quase 47 mil filiados para pouco mais de 25 mil.

**GRÁFICO 3 – Associações de Auxílio Mútuo (1890-1899)**



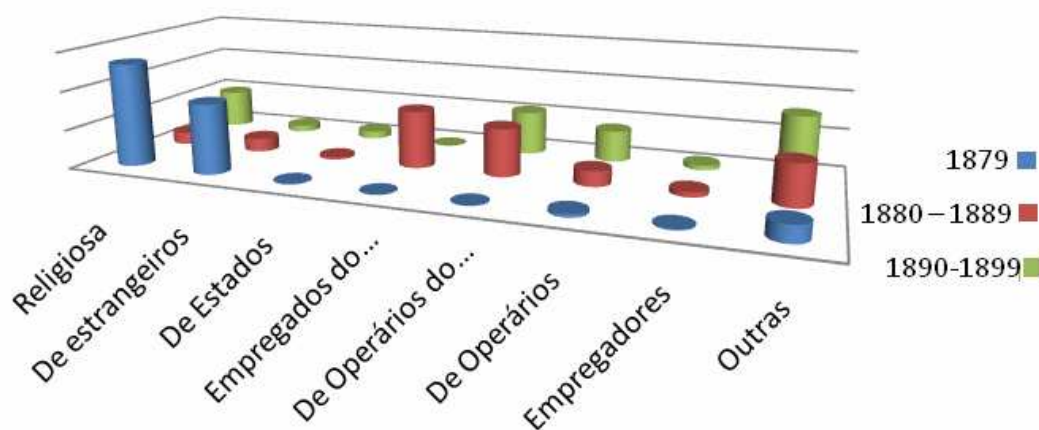
Fonte: TYPOGRAFIA DO ANUÁRIO DO BRASIL, 1922.

Ainda que seja necessário tomar alguns cuidados ao se trabalhar com estatísticas, esse levantamento oferece alguns indícios interessantes para a pesquisa sobre associativismo docente. Primeiro, indica o grande número de associações existentes, assim como de associados. Em segundo lugar, indica a crescente participação de funcionários do Estado. Terceiro, demonstra, em números gerais, a diminuição expressiva do número de associados (de 138 mil para 25 mil) entre 1879 e 1889. Esses números, como já assinalado, cobrem um tipo de associação: as de auxílio mútuo. Cabe observar que essas associações, ao longo dos anos cobertos pela pesquisa, perdem espaço para outros modelos associativos, que vão além de socorro aos associados. Os

grêmios e as associações de caráter mais profissional passaram a representar a categoria em diversos espaços de atuação: formação intelectual, espaços recreativos, e atuação nos interesses próprios da profissão, acompanhando os progressos do ofício, nas questões legais e salariais, dentre outros. É importante ter em mente que o modelo associativo deve ser entendido como uma estratégia adotada. Os diferentes nomes das associações representam modelos, momentos e concepções distintas de atuação e organização.

**GRÁFICO 4 – Relação de associados entre 1879 - 1899**

## Relação de associados entre 1879 - 1899



Fonte: TYPOGRAFIA DO ANUÁRIO DO BRASIL, 1922.

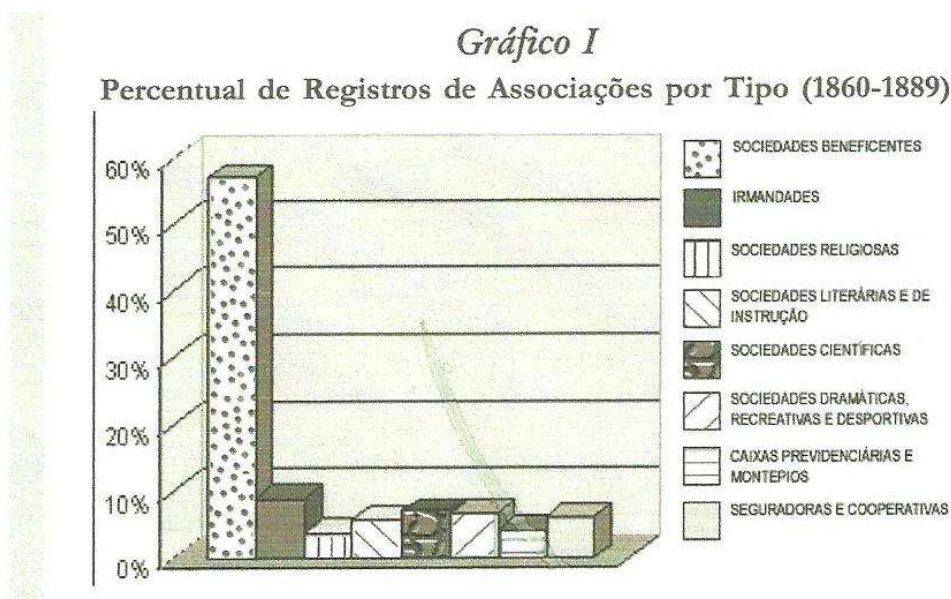
No GRAF. 4 não estão registradas as associações de auxílio mútuo de profissionais de uma mesma categoria e as associações de auxílio mútuo organizadas de outras formas. De acordo com sua natureza, as associações de auxílio mútuo encontram-se divididas em associações de origem religiosa, como a Sociedade dos Seculares Empregados de Igreja e das mais diversas Ordens; de estrangeiros, como a Sociedade Germânia, Sociedade Portuguesa de Beneficência, Sociedade Alemã de Beneficência, Sociedade Americana de Beneficência, Sociedade Belga de Beneficência, Sociedade Italiana de Beneficência, *British Benevolent Fund* (Sociedade Inglesa de Beneficência), Sociedade Philantropica Suissa, Sociedade Italiana de Socorro Mútuo, Caixa de Socorro de D. Pedro V, Sociedade Franceza de Socorros Mútuos. Essas associações, apesar de trazerem o nome “beneficência”, têm por princípio o auxílio aos respectivos

compatriotas e suas famílias, residentes no Brasil, demonstrando mais uma vez o problema das definições. Na pesquisa publicada em 1922, o governo, apesar do nome, enquadrou as associações como de auxílio mútuo.

Outro tipo de associação listada é a de operários do Estado e funcionários públicos, como a Caixa Municipal de Beneficência do Município da Corte, Imperial Sociedade de Beneficência Protectora dos Guardas Nacionaes da Corte e Província do Rio de Janeiro.

Como já dito, os levantamentos dos GRAF. 1 a 4 cobrem um tipo de associação: as associações de auxílio mútuo. Para pensar de forma mais ampliada a cultura associativista no século XIX, recorro ao levantamento feito por Jesus (2007, p. 154) nos registros do Conselho de Estado do Império.

**FIGURA XV – Associações por tipo, segundo Jesus**



Fonte: JESUS, 2007, p. [146].

Nesse quadro podemos perceber o grande número de sociedades beneficentes, em relação às demais, como, por exemplo, em relação às sociedades científicas.

Já no levantamento feito por Silva Júnior (2004), na Corte Imperial, 18% da população adulta era associada a algum tipo de sociedade. Quando se refere a todo o Império, o número de pessoas organizadas em associações cai para 5,25% da população, números próximos aos encontrados no mesmo período na República Argentina, que

chegava a 6,5%. Mas é ainda distante dos números ingleses que informam que um em cada quatro adultos participava de algum tipo de sociedade. Esse grande número de pessoas participando de associações na Inglaterra foi notado pelo professor primário da Corte e grande incentivador da organização de professores em associações: Manoel José Pereira Frazão. Em 1891, Frazão foi enviado pelo governo republicano à Europa para conhecer seus sistemas de ensino. Na volta, entregou um extenso relatório em que faz referência a reuniões de professores ocorridas em 1888, em Cheltenham, e em 1889, em Birmingham. Nesta última acharam-se reunidos mais de 700 representantes de cerca de 300 associações da Irlanda e da federação dos professores belgas.<sup>165</sup>

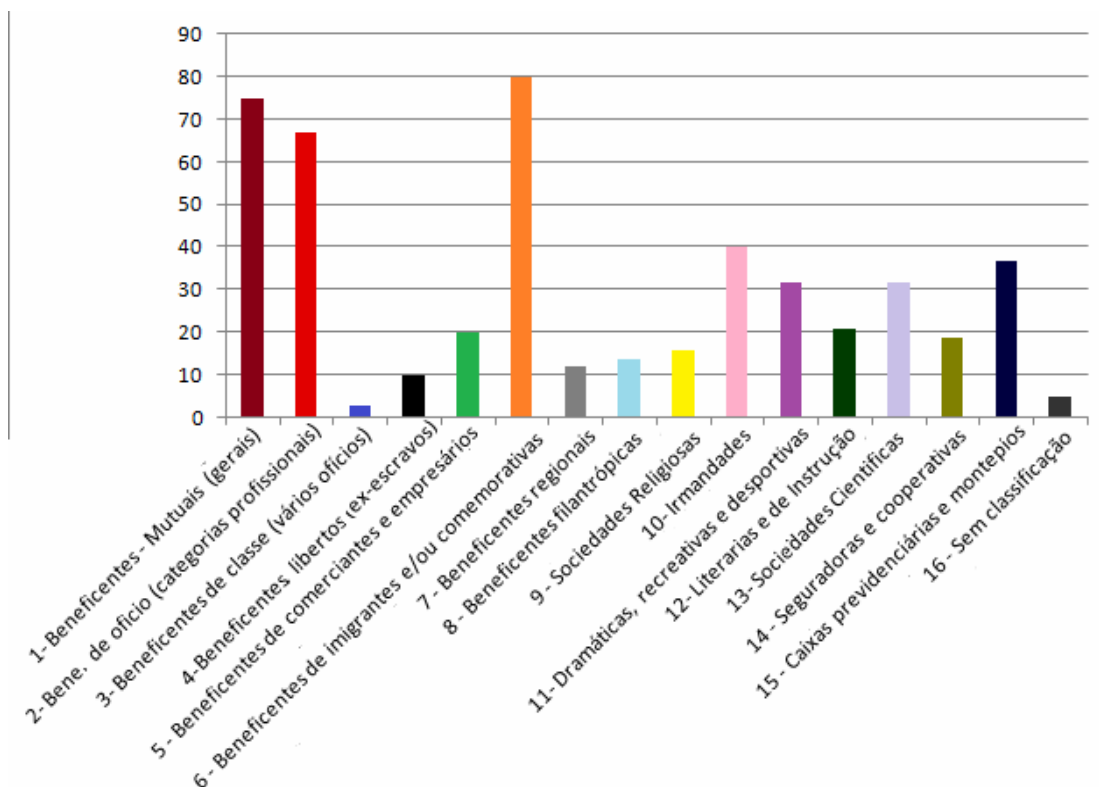
Se recuarmos até a década de 1860, podemos recorrer à massa documental gerada pelas disposições que tratavam das associações, localizadas no Arquivo Nacional, organizadas no Fundo Conselho de Estado, Seção dos Negócios do Império. O conjunto da documentação do Conselho de Estado para o período de 1860 a 1889 está dividido em 85 caixas, contendo diferentes tipos de documentos, assim como registros de associações. Localizei, apenas no Fundo Conselho de Estado, registros relativos às associações criadas na cidade do Rio de Janeiro. Trabalhando com a mesma massa documental, Jesus (2009) realizou um exaustivo e importante levantamento dos registros de associações beneficentes em funcionamento na Corte entre 1860 e 1887, totalizando 483 registros de associações e 177 associações.<sup>166</sup> Com base nesse levantamento é possível perceber a relação de cada tipo de associação, como, por exemplo, o pequeno número de sociedades beneficentes de classe, que buscam reunir trabalhadores de diferentes ofícios em relação às sociedades beneficentes de um ofício específico, que reúne uma mesma categoria profissional.

---

<sup>165</sup> Cabe observar que na Inglaterra, apenas em 1872, a escola primária passou a ser estatal, ainda permanecendo como os modelos de escolas religiosas.

<sup>166</sup> Algumas associações possuem mais de um registro, como, por exemplo, a Sociedade Auxiliadora das Artes Mecânicas Liberais e Beneficente, com um primeiro registro junto ao conselho de estado em 1861, mais três registros relativos à alteração de estatuto em 1874 e mais dois em 1876, quando passa a obter a proteção do Imperador com o título de Imperial Sociedade Auxiliadora das Artes Mecânicas Liberais e Beneficente.

**GRÁFICO 5 – Tipos de Associações presentes no Fundo Conselho de Estado, Seção dos Negócios do Império (1860-1887)**



Fonte: ARQUIVO NACIONAL – Fundo dos Negócios do Império

O GRAF. 5 permite ainda perceber que a forma mais popular de organização no período são as sociedades beneficentes de diferentes tipos; das 16 formas de organização sugeridas por Jesus (2007), 8 são sociedades beneficentes. Esse levantamento possibilita organizar as associações em tipos específicos.



**TABELA XXII**  
**Tipos de associações registradas no conselho de estado (1860-1887)<sup>167</sup>**

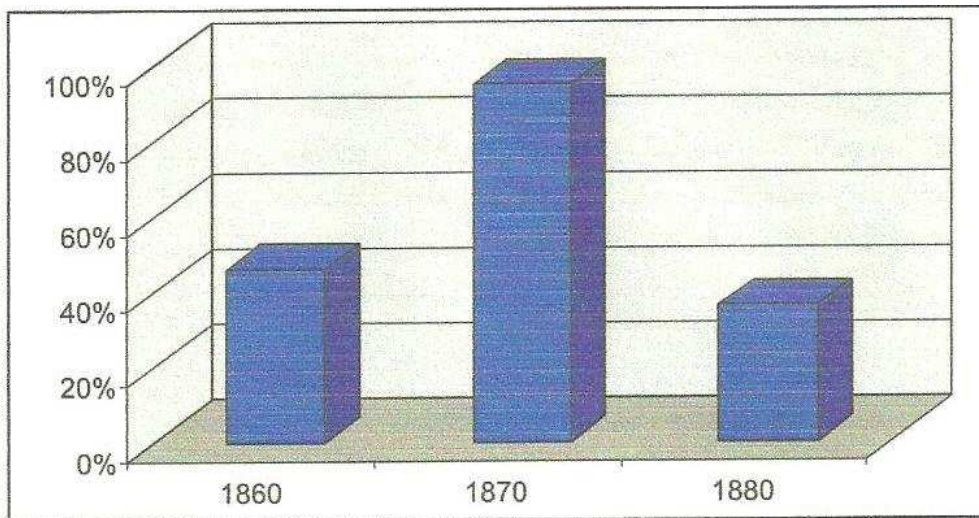
Tipos de Sociedade	Número de sociedades registradas
1. Sociedades beneficentes - mutuais (gerais)	75
2. Sociedades beneficentes de ofício (categorias profissionais)	67
3. Sociedades beneficentes de classe (vários ofícios)	3
4. Sociedades beneficentes de libertos (ex- escravos)	10
5. Sociedades beneficentes de comerciantes e empresários	20
6. Sociedades beneficentes de imigrantes e/ou comemorativas	80
7. Sociedades beneficentes regionais	12
8. Sociedades beneficentes filantrópicas	14
9. Sociedades religiosas	16
10. Irmandades	40
11. Sociedades dramáticas, recreativas e desportivas	32
12. Sociedades literárias e de instrução	21
13. Sociedades científicas	32
14. Seguradoras e cooperativas	19
15. Caixas previdenciárias e montepios	37
16. Sem classificação	5

Fonte: JESUS, 2007.

Na sua pesquisa sobre o associativismo no Brasil do século XIX, Jesus (2007) demonstra que, após a lei de 1860, que regula o funcionamento das sociedades no Império, o crescimento percentual do número de associações nas três décadas seguintes à promulgação da lei aumenta, conforme o gráfico por ele elaborado e que foi reproduzido abaixo (FIG XVI).

<sup>167</sup> Organizei a tabela com base na divisão proposta por Jesus (2007).

**FIGURA XVI – Percentual de Associações Benéficas.**



Fonte: JESUS, 2007, p. 154.

Ainda sobre a legislação de 1860, Jesus (2007) acredita ser:

[...] razoável supor que o advento da lei de 1860 tivesse não somente estimulado a criação de novas sociedades, mas também incitado a organização do mundo do trabalho. Principalmente diante do aumento de quase 50% no número de associações fundadas na década de 1870 (2007, p. 154).

Além dos levantamentos realizados no Arquivo Nacional, outra importante fonte para localização de associações no período do Império pode ser encontrada no *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro*. Segundo estudos realizados por Fonseca (2008), entre 1848 e 1899 é possível encontrar 640 sociedades nas páginas do *Almanak Laemmert*, “clubes, sociedades carnavalescas, de auxílio mútuo, beneficência, irmandades e agremiações culturais, entre outras, tinham publicado informações sobre sua existência e funcionamento (2008, p. 30).

O número de associações que divulgam notícias no Almanak é crescente, como é possível perceber na tabela abaixo:

**TABELA XIII**  
**Associações no *Almanak Laemmert*, entre 1844 e 1889**

Ano do Almanak	1844	1889
Número de associações presentes	16	338

Fonte: FONSECA, 2008.

Fonseca (2008) faz o levantamento das 640 sociedades presentes no *Almanak Laemmert* no período citado, sem tentar, contudo, organizar as associações em categorias ou tipos, como fez Jesus (2009) ao trabalhar os registros do conselho de Estado. Morel (2005) demonstrou as dificuldades de realizar uma tipologia dessas associações, dentre as quais: a heterogeneidade das formas de sociabilidade, a instabilidade e a curta duração da maioria das associações, a falta de fontes preservadas e a variação de ações e objetivos, já que muitas associações atuavam em diferentes frentes, cumprindo simultaneamente funções assistenciais, corporativistas e científicas.

Assim, no levantamento das sociedades presentes no *Almanak Laemmert* encontramos: academias, albergue, asilo, associações de beneficência, associação cooperadora, associações de auxílio, associações de caridade, associações de seguro, associações de socorro, associações profissionais, associações dramáticas, associações industriais, associações emancipadoras, associações instrutivas, associações protetoras, associações promotoras, centros de diferentes finalidades, clubes, confrarias, grêmios, institutos, irmandades, montepios, ordens religiosas, sociedades de diferentes fins, e uniões.

No levantamento realizado por Fonseca (2008), das 640 sociedades presentes no *Almanak Laemmert*, pude localizar 6 sociedades relacionadas com professores, são elas: a *Associação de Beneficência dos Professores do Magistério Público e Particular* (1885), *Associação de Seguro Mútuo Escolar* (1883), *Associação dos Professores do Magistério Público e Particular* (1883), *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores* (1871), *Caixa Beneficente da Corporação Docente* (1884), e o *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte* (1880).

Não contabilizei como sociedades relacionadas a professores as beneficentes instrutivas, as promotoras da instrução e as associações mantenedoras de escolas, que, apesar de contarem com a presença de professores, não são associações de ofício; e a despeito de essas associações serem potencialmente interessantes para uma

análise de suas práticas e da circulação de professores em diferentes espaços e em associações reunindo diversos ofícios, não me foi possível abrir mais uma frente de estudos. Por isso, acabei optando por buscar as associações organizadas em categoria profissional.

### FIGURA XVII – Associação Beneficente dos professores

#### 1347] Associação Beneficente dos Professores do Magisterio Publico e Particular.

Rua de S. Joaquim, 209.

##### DIRECTORIA INTERINA.

*Presidente.* — Manoel Luiz Regadas, Dr., r. da Imperatriz, 166.

*V.º presid.* — Zeferino José de Oliveira, Dr., r. do Senador Alencar, 9.

*1º Secret.* — João José da Silva e Souza, r. Bella de S. João, 79.

*2º dito.* — João José Rabello, r. do Ouvidor, 141, 2º andar.

*Thesour.* — Angelo Maigre Restier, praça de D. Pedro I, 28.

Fonte: *Almanak Laemmert*, 1883, p. 1165.

Conforme é possível perceber na FIG. 15, a pesquisa no *Almanak Laemmert* permite conseguir, além da informação sobre a existência da associação, mais informações de acordo com o que foi publicado, como a composição da diretoria, data de fundação, estrutura de organização e atividades realizadas. No caso da *Associação de Beneficência dos Professores do Magistério Público e Particular*, existe a informação de sua composição, formada por presidente, vice-presidente, 1º e 2º. secretários e tesoureiro, assim como um endereço, publicado na edição do ano de 1855, e diz ainda que essa diretoria é interina.

Já no levantamento que realizei no Fundo Conselho de Estado, especificamente na Seção dos Negócios do Império, encontrei registros de quatro associações ligadas a professores da Corte Imperial. A primeira associação data de 1861 e é organizada como uma sociedade científica, denominada *Academia Pedagógica*; a segunda é a *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*, de 1881 – uma organização de categoria profissional registrada como sociedade beneficente de ofício; a terceira é a *Casa Beneficente da Corporação docente do Rio de Janeiro*, de 1882, que pode ser enquadrada como uma sociedade beneficente de ofício, embora possam ser problemáticas essas classificações; a última que localizei foi o *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, de 1885 – que, além do conselho de Estado,

também encontrei o estatuto e informações do Grêmio no *Almanak Laemmert*, o que me permitiu buscar informações sobre sua composição.

Como, por exemplo, no caso do *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, segundo leitura dos seus estatutos, o Grêmio tem sua finalidade expressa no 1º capítulo do estatuto, já aprovado e publicado pelo Governo Imperial:

Art. 1º. A sociedade Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte, fundada por professores públicos primários da Corte, tem por fim:

1º. Acompanhar o desenvolvimento da sciencia pedagógica em seus diferentes ramos;

2º. Criar bibliotheca, revista, gabinete de leitura e de palestras, fazer conferencias pedagógicas para a realização daquelle primeiro e capital objectivo da sociedade;

3º. Socorrer os sócios em certos casos especificados (ESTATUTO DO GRÊMIO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1882).

O *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte* é um bom exemplo da dificuldade de se classificar as associações em tipos específicos de funcionamento ou de objetivos. Não foi possível localizar registros de sua atuação que permitissem caracterizá-lo por sua ação, o que ainda não seria suficiente, pois apenas demonstraria sua ação em determinado período coberto pelas fontes, não permitindo supor que durante toda sua existência o Grêmio mantivesse a mesma linha política e de ação. Já recorrendo aos estatutos do Grêmio, podemos ter uma ideia de seus objetivos, pelo menos formalmente, já que os estatutos deveriam ser aprovados pelo Estado Imperial, e ainda assim, ele nos fornece apenas indícios que não permitem classificar o Grêmio segundo os modelos postos naquele momento.

O Grêmio difere de outras organizações de professores já pelos seus fins. O objetivo explicitado no primeiro parágrafo do Art. 1º é acompanhar o desenvolvimento da “sciencia pedagógica”, e o segundo parágrafo assinala a finalidade de criar condições para a “realização daquelle primeiro e capital objectivo da sociedade”. Para isso, seria criada uma “bibliotheca com livros sobre as sciencias pedagógicas e afins”, um gabinete de leitura (a exemplo das organizações de estrangeiros e de algumas outras associações profissionais), espaço onde também se realizariam palestras e reuniões. Ao mesmo tempo, o Grêmio propõe a criação de uma revista para divulgação de suas atividades entre os professores e junto à sociedade.

No terceiro parágrafo consta o socorro aos sócios “em certos casos especificados”. Isso significa que o Grêmio também tinha entre seus objetivos o socorro

mútuo, mas, diferente de outras associações de professores, como a *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro* e da maioria das associações de outras classes existentes na década de 1870, não tinha o socorro mútuo como sua principal característica. Dentro das dificuldades de classificação, Jesus (2007), que também trabalhou com os registros do Fundo Conselho de Estado, Seção dos Negócios do Império, classificou o *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte* como uma das 32 Sociedades Dramáticas, Recreativas e Desportivas, o que - longe de ser um erro - apenas demonstra a dificuldade da classificação e a importância do trabalho feito por ele. Ao manusear uma expressiva massa documental, Jesus (2007) realizou a classificação baseando-se nos estatutos e no nome da associação. Não era objetivo da pesquisa de Jesus as associações de professores especificamente e nem a atuação dessas associações, e sim fazer um levantamento crítico do repertório dos registros de associações presentes nos arquivos do Conselho de Estado. Mais uma prova da dificuldade de classificação pode ser comprovada pelo levantamento que realizei no *Almanak Laemmert*, em que o mesmo *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte* está localizado na 9ª parte do almanaque, parte esta destinada a entidades de filantropia,<sup>168</sup> o que não se enquadraria para o Grêmio.

A dificuldade para caracterizar uma associação era sentida pelo próprio Estado Imperial, que era responsável pela análise dos estatutos das associações para posterior aprovação de seu funcionamento. É possível localizar pareceres do Conselho de Estado demonstrando os problemas de definições de conceitos. Viscardi (2008), em seu estudo sobre as experiências da prática associativa no Brasil da segunda metade dos oitocentos, debate sobre o problema das definições dos conceitos partindo de um parecer sobre a *Sociedade de Beneficência e Amparo as famílias*, de 1874, que, segundo o Conselho de Estado, não seria de beneficência, e sim de socorro mútuo. No entendimento do conselheiro que analisou os estatutos, a sociedade em questão não se destina a prestar socorro aos necessitados, mas aos membros da mesma sociedade. Para o conselheiro, o termo beneficência seria semelhante ao que entendemos hoje por filantropia, “logo a sociedade não seria de beneficência e sim de socorro mútuo já que era organizada com base na contribuição mensal de recursos dos associados e com o objetivos de socorrer esses mesmos associados” (VISCARDI, 2008 p. 123).

---

<sup>168</sup>Filantropia, palavra formada a partir da junção entre dois termos gregos *philos* e *antropos* que significa a prática de doações em benefício do outro. Com o avanço do cristianismo, o conceito foi associado ao de caridade, relegando o uso da expressão filantropia à necessidade de demarcação das ações de caráter laico. Sobre as relações entre filantropia e assistência social, cf. Mestriner (2001).

Mas nem mesmo podemos definir o conceito segundo o entendido pelo Conselho de Estado, pois no caso da aprovação dos estatutos da *Associação de asilo e beneficência* que, apesar do nome, segundo os estatutos desta, tratava-se de uma associação de socorros mútuos. O conselho de Estado não faz referência a isso e nem sugere a mudança de nome, diferente do parecer da *Sociedade de Beneficência e Amparo as famílias* (VISCARDI, 2008, p. 124).

Ainda segundo Viscardi (2008), Filantropia e mutualismo compunham categorias fluídas, indiferenciadas para os próprios contemporâneos. Várias sociedades que foram criadas no século XIX se autodenominavam de “socorros mútuos”, “filantrópicas” ou de “beneficência”. E, como vimos, o próprio Estado Imperial teve dificuldades em caracterizá-las.

Sob o aspecto legal, no Brasil Império, a partir da segunda metade do século XIX, toda vez que um grupo de pessoas desejasse fundar uma associação qualquer que fosse o tipo ou objetivo, deveria se submeter à aprovação do Estado Imperial, de acordo com as disposições normativas dos decretos 2.686, 2.711 e da lei 1.083,<sup>169</sup> todas de 1860. Essa legislação orientava a criação e o funcionamento das chamadas “sociedades” e todas as sociedades tinham que se adaptar a ela, inclusive aquelas sociedades e associações que foram criadas anteriormente à vigência da lei.<sup>170</sup> Via de regra o caminho seguido era longo e demorado.

No caso do *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, a reunião de fundação ocorreu no dia 7 de setembro de 1880 e em seguida os membros do Grêmio encaminharam o Estatuto ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império; no dia 24 de agosto de 1881, foi divulgado o parecer da Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado, que aprovou os estatutos, com seus 55 artigos; essa aprovação foi publicada pelo Decreto 8528, de 13 de maio de 1882, no Diário Oficial do Império.

Para se ter uma ideia melhor dos tramites seguidos, os professores envolvidos com a criação do Grêmio tiveram que conseguir uma autorização na delegacia mais próxima do local em que o grupo pretendia se reunir. A autoridade local (o chefe de polícia, o delegado ou o subdelegado) encarregada tomaria as providências para que o encontro ocorresse dentro da ordem estabelecida. Feito isso os interessados poderiam realizar o número de reuniões que fosse necessário para a criação do Grêmio e

---

<sup>169</sup> Cf.: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/leis1860>

<sup>170</sup> Segundo Fonseca (2008), a primeira lei relacionada a associações no governo Pedro II foi à lei n. 261, de 1841, que reformava o código criminal do império e que, em seu artigo 4º, encarregava aos chefes de polícia as atribuições sobre as “sociedades secretas e ajuntamentos ilícitos”.

elaborar os estatutos. Depois de criada a associação entre os membros, deveria ser encaminhado o pedido de reconhecimento para conseguir a autorização e aprovação do Estado Imperial. As atas e os estatutos elaborados deveriam então ser encaminhados à Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado, que faria a análise dos documentos e daria a aprovação ou não dos estatutos e da associação. Pela documentação consultada é possível perceber a ocorrência com regularidade de pedidos de alterações nos estatutos, a maior parte baseada em aspectos formais de natureza legal. Depois de aprovado, o estatuto oficial poderia ser impresso pela Tipografia Nacional na forma de um pequeno livro. Algumas entidades ainda pagavam para que os estatutos fossem publicados nos principais jornais da cidade, como o *Almanak Laemmert*, como meio de divulgar a associação e incentivar a participação das pessoas.

### **5.1 O Associativismo Docente na Corte Imperial**

Esta classe que se formava; este ofício que se profissionalizava e se organizava partia de sentimentos de coesão, sentimentos surgidos de problemas comuns, ao longo do trabalho realizado nas freguesias da Corte. Submetidos a um controle cada vez maior do Estado,<sup>171</sup> por meio de legislações e ordens da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, e mesmo acatando as normas, os professores públicos buscavam subverter a ordem, ou seja, se não tinham força para rejeitar as normas diretamente, as modificavam de acordo com as posições que assumiam.

Um sinal desse movimento pode ser percebido nos casos do professor Gustavo José Mattos e da professora Adelina Amélia, da freguesia do Espírito Santo que, por intermédio de iniciativas isoladas, acabaram por demonstrar um problema pelo qual passavam vários professores da freguesia: um ofício enviado pelo Delegado de Instrução “*determinava, ordenava e exigia*” que os professores enviassem a lista dos meninos pobres matriculados nas escolas da Corte. Depois de reiterados pedidos, o Delegado, Reverendo Nijam José Alves Pereira, recebe a seguinte resposta do professor:

---

<sup>171</sup> Cf.: BORGES (2008).



Ilmo. e Revmo Sr.

Em observância ao que me determina VS<sup>a</sup> em seu segundo officio, reiterando a exigência de uma lista dos meninos indigentes que careçam de livros gratuitos, acompanhado dos nomes de seus pais ou encarregados, tenho a responder a VS<sup>a</sup> que muito difficil, senão impossível e satisfaz esta exigência, a menos que não commetta alguma leviandade ou inexatidão: 1º porque não tenho dados certos para logo no principio do anno conhecer do estado de fortuna dos pais de meus alunos; 2º **porque não sou competente para oficialmente classificar ninguém de rico ou pobre, ou ainda de indigente;** 3º **porque não devo julgar pela apparencia para assegurar com certeza e cunho official. Lutando com esta difficuldade em que igualmente luctão muitos de meus collegas a que consultei, não incontinente a VS<sup>a</sup> que faço saber à Inspectoria a ponderação deste improficuo meio de se distribuir livros nas escolas publicas, a menos que se não queira obrigar o professor a falar a verdade em um acto official, que deve ter o cunho da certeza.** VS<sup>a</sup> em seu bom senso e sabedoria me ordenará o que for conveniente e mais acertado.

Deus guarde VS<sup>a</sup>

Ilmo. Sr. Delegado de Instrução da Freguesia do Espírito Santo

Nijam José Alves Pereira

Professor Gustavo José Mattos

Rio de Janeiro, 19 de março de 1881.<sup>172</sup>

Nessa resposta o professor deixa claro que não é “*competente para oficialmente classificar ninguém de rico ou pobre, ou ainda de indigente*”, demonstrando os limites da profissão. O professor demonstra ainda que, diante da exigência da Inspetoria e sem saber como agir, consultou outros professores: “Lutando com esta difficuldade em que igualmente luctão muitos de meus collegas a que consultei.” Assim, a resposta do professor Gustavo refletia a posição de vários outros professores. Ainda que não respondendo por todos, o professor acabou agindo como porta-voz da classe.

O simples fato de não enviarem a lista constituiu uma desobediência, ou ainda, um protesto aparentemente não articulado, em relação a pedido que ia além da obrigação dos professores. A professora Adelina Amélia, como o professor Gustavo, também responde ao Delegado. Contudo, usa de uma estratégia diferente para protestar. Um dia depois da carta do professor Gustavo, ela escreveu:

Ilmo. e Revmo Sr.

À vista da insistência de V. Revma. nova circular que recebi com data de 18 do corrente, cumpre-me ampliar o que já disse em officio anterior, remetendo hoje a V. Revma uma lista das 81 alunas matriculadas n'esta escola, todas no cazo de receberem livros, pois que, como V. Rvema não ignora, são quase todos os seus

---

<sup>172</sup> AGCRJ / Códice 12 - 1 - 4, p. 35, 44 - 46.

responsáveis, pessoas de poucos recursos e em geral moradores de estalagem. Conhecedor como V. Revma é da freguesia, deve saber só os necessitados procuram as escolas publicas, os outros, esses, querem os collegios particulares, onde pagando, julgando encontrar para seus filhos, separando mais solicitude e melhor educação, do contacto da gente de baixa classe, sem se lembrarem, que não é nas horas de aula que esse contacto tem influencia e que muitas vezes dão os mais elevados exemplos, os mais humildes.

Deus guarde a V. Revma  
Professora Adelina Amélia Lopes Vieira  
Rio de Janeiro, 20 de março de 1881<sup>173</sup>

A professora Adelina reagiu à regra imposta reinventando a própria regra, sem descumprir o que foi exigido pelo Delegado de Instrução. Ela enviou a lista, mas não como havia sido solicitado, pois colocou nesta todas as suas alunas, deixando clara sua posição, afirmando que “*só os necessitados procuram as escolas públicas*”.

Como se pode perceber, os professores, embora reclamando, reconhecem que existe uma hierarquia. Reconhecem sua posição de súditos. Fato este que não os torna passivos; eles reclamam e lutam, mas entregam nas mãos do Delegado a responsabilidade pela decisão de como será feita a lista dos meninos pobres, apelando ao bom senso e sabedoria do mesmo. Negociando os meios para cumprir o que lhes foi ordenado, sem, contudo, omitir o que pensavam, defendendo suas posições. Enquanto as normas agem sobre eles, procurando conformar e controlar práticas bem determinadas, eles também, por sua vez, reagem, discutindo as regras que lhes são impostas, propondo alterações e revogações, reinventando a própria norma.

Dessa forma, os professores auxiliaram a configurar as obrigações e deveres da profissão, na visão de alguns que se manifestaram publicamente, deveres que não deveriam incluir a classificação de alunos segundo o “estado de fortuna dos pais”. De acordo com Souza (2002), “pelo caso das correspondências dos/as professores(as), percebemos os diferentes papéis no exercício de seu ‘sacerdócio’, de instruir, organizar a disciplina, tratar das enfermidades, proteger e educar” (p. 6).

O discurso articulado e a autonomia devido às próprias características da profissão dificultaram uma postura de obediência incondicional diante do cumprimento de determinações, como nos casos anteriormente referidos. Diante disso, o Estado Imperial procura cada vez mais intensificar os mecanismos de vigilância sobre os professores, criando e aperfeiçoando outro corpo de funcionários especificamente para esse fim. Nesse sentido, podemos observar o controle de práticas profissionais e

---

<sup>173</sup> AGCRJ - Códice 12 -1 - 4.

peçoais dos docentes, exercido pelo Estado, por intermédio da ação dos inspetores e dos delegados da instrução pública . Esse controle também pode ser observado por meio do processo de seleção dos livros escolares, e nos processos de seleção e formação para professores. Cabe destacar, nesse processo de organização, que o controle típico de uma função pública paga pelo Estado é aceito e partilhado pelos professores, que buscam ser ouvidos no que se refere à instrução, visando, com isso, maior participação nos processos decisórios.

No caso das experiências de organização docente, podemos encontrar informações de diferentes modelos associativos: os professores, em seus diversos grupos, buscavam constituir frentes de atuação com amplitude maior que os jornais ou os abaixo-assinados e manifestos por eles redigidos. Muitas das iniciativas anteriormente estudadas neste trabalho procuraram organizar os professores, e tinham como finalidade (declarada ou não) a criação de associações que os representassem. Os jornais pedagógicos foram profundamente marcados por essas organizações, e estas, por sua vez, devem muito aos jornais fundados por docentes. Na Corte, no século XIX e, sobretudo a partir das décadas de 1860 e 1870, houve uma multiplicação de associações de professores, de diferentes modelos, que iam das beneficentes/auxílio aos profissionais, passando pelas de socorro mútuo e pelos montepios. Algumas de caráter mais corporativo/associativo, outras de perfil formativo/científico, embora muitas vezes tais características possam ser encontradas juntas numa mesma organização.

Essas associações e organizações específicas de professores auxiliam a construir um perfil e uma conduta do profissional do magistério. Embora sejam formadas por indivíduos, as associações não são uma simples soma de muitos indivíduos, tampouco são expressões de suas lideranças ou figuras de destaques. Sem desconsiderar a importância das lideranças na organização e nos rumos das associações, esses rumos não são estipulados pela liderança, por um lado, e pela reunião de pessoas que compõem a associação, por outro lado. As associações no século XIX são criadas, em parte, pelas disputas dentro do próprio campo que buscavam consolidar. Como tratamos de um campo em constante movimento, há entre essas pessoas uma ligação funcional preexistente que não é apenas somatória, é o conjunto de experiências partilhadas por um ofício. Essas associações têm dificuldades de se estabelecer por um período mais longo; isso ajuda a explicar a curta existência de algumas delas e de seus respectivos periódicos docentes, que, uma vez encerrados, ressurgem alguns anos depois com novos nomes e nova configuração. Ao trabalharmos com associações,

estamos trabalhando com um momento de relação entre os seres humanos, que em alguns momentos participam de disputas repletas de contradições e tensões, o que, por sua vez, leva à reorganização da associação com base em novas questões e problemas. Neste momento, marcado pelas mudanças que se esperava no cenário político, como o golpe que derrubou o Império e instaurou a República, além da própria definição de cidadania e discussão quanto ao fim da escravidão, posso considerar que as questões apontadas acima, marcaram as associações nas suas relações com o Estado, com outras associações, e com partidos e movimentos políticos que representavam a sociedade de maneira mais ampla.

No Brasil, a escolha do modelo associativo mais adequado aos professores foi alvo de longas controvérsias, mas as práticas associativas pautaram-se, de forma geral, por três pontos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. Que é indissociável da ação levada a cabo pelas associações, que acrescentaram à unidade do corpo docente imposta pelo Estado uma unidade orgânica, interna, construída com base em interesses comuns e na consolidação de princípios, acabando por se constituir numa classe profissional.

Thompson (1988) alega que a luta de uma classe

[...] é definida pelos homens enquanto vivem suas próprias histórias e, ao final esta é sua única definição. [...] Não podemos entender a classe a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico (p. 12).

Para tratar das associações e organizações específicas dos professores, utilizei como fontes os registros dessas experiências associativistas. Por não fazerem parte da documentação oficial do Estado Imperial, sendo responsabilidade das próprias associações, muitas delas de vida curta, esses registros terminam por desaparecer com elas. No entanto, foi possível trabalhar com algumas dessas associações com base nos seus órgãos informativos, fundamentais na mobilização e na fomentação de debates; ou através de notícias sobre a sua criação ou sobre alguns de seus atos nos jornais da época, encontrados nos setores especializados em periódicos dos arquivos e das bibliotecas. Assim foi o caso da *Associação dos Professores Públicos da Corte* criada pelo professor Frazão e pelo deputado Duque Estrada, em 1877, e divulgada pela revista *A Escola*. Essa revista noticia também a criação do *Instituto Pedagógico*, em 1877, pelo professor Brazil, e dá ainda notícias do funcionamento da *Sociedade Ateneu Pedagógico*, em 1877.

Consegui localizar outras associações docentes buscando a marca da oficialidade, no cruzamento dessas sociedades com o aparelho do Estado, ao procurarem o reconhecimento do poder imperial. Assim foi com o *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, que teve seus estatutos aprovados pelo Decreto 8528, de 13 de maio de 1882 e publicados no Diário Oficial do Império. Foi também o caso da *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*, que tem seus estatutos preservados no Setor de Obras Raras da Biblioteca Nacional (BN). Outra forma de pesquisar foi analisar a atuação das associações, a materialização das suas ações e as questões por elas colocadas, indícios também da sua forma de organização. Desse modo, localizei a *Comissão dos Professores Públicos de Instrução Primária do Município da Corte*, por intermédio de suas ações; mais especificamente, através de um conjunto de abaixo-assinados por ela realizado em 1888. Esses abaixo-assinados eram dirigidos à princesa Isabel e acabaram no AGCRJ devido à sua destinação.

As características de cada uma dessas associações são analisadas com as fontes que pude localizar. Trabalhei com a hipótese de que essas associações não representam a totalidade do movimento associativista docente existente na Corte entre os anos 70 e 80 do século XIX, mas devido à dificuldade de localização dessas experiências, acredito que o material aqui apresentado constitui uma interessante visão sobre esses movimentos. Neste trabalho não busquei localizar todas as experiências associativas dos professores no período referido, tampouco analisei a trajetória das associações localizadas. Meu interesse maior foi perceber como surgiram essas associações, perceber a gênese, o momento de emergência desse modelo associativo.

O QUADRO I apresenta as nove organizações de professores que consegui encontrar registros, parte via seu reconhecimento pelo Estado Imperial, via publicação e aprovação dos estatutos, parte por notícias e publicações da própria associação ou por outras publicações. No caso das experiências da Corte, elas não são as únicas, tampouco são as primeiras, mas são de um período especialmente movimentado, onde as associações de perfil de socorro mútuo vão cedendo espaço para outras de perfil mais profissional.

**QUADRO I**  
**Associações Docentes**

<b>Associação</b>	<b>Ano</b>
Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores	1871 (Matéria no <i>Almanak Laemmert</i> – 1871)
Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte	1874/1875 (aproximadamente, de acordo com as referências no Jornal <i>A Verdadeira Instrução Publica</i> )
Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro	1875 (a diretoria tomou posse dois meses antes de ter publicado seus estatutos, no dia 8 de outubro)
Instituto Pedagógico	1877 (referência na <i>Revista de Educação e Ensino</i> , volume I, p. 81)
Associação dos Professores Públicos da Corte	1877 (referência na <i>Revista de Educação e Ensino</i> , volume I, p. 250)
Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte	1880 (estatuto aprovado e publicado no dia 13 de maio de 1882)
Associação dos Professores do Magistério Público e Particular	1883 (Matéria no <i>Almanak Laemmert</i> – 1885)
Associação de Seguro Mútuo Escolar	1883 (Matéria no <i>Almanak Laemmert</i> – 1885)
Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte	1888 (quando teria ocorrido a eleição da Comissão para a qual tinham sido convidados a participar todos os professores públicos. A eleição teria sido realizada no Lyceu de Artes e Offícios)

Sobre o *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores*, encontrei informações no *Almanak Laemmert* de 1871 (p. 383); apesar de ser a única referência ao

instituto que pude localizar, é possível que ele tenha sido criado entre 1869 e 1870, levando em consideração o tempo para aprovação do funcionamento de uma sociedade por parte do Conselho de Estado. O *Almanak Laemmert* indica apenas a composição da diretoria, sem informar data de fundação ou objetivos, como acontece com algumas associações que nele são apresentadas. A diretoria do Instituto é composta por 7 pessoas e organizada da seguinte forma: presidente: Conselheiro Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa; 1º secretário: Dr. Ascanio Ferraz da Motta; 2º secretário: Padre Joaquim Ferreira da Cruz Belmonte; tesoureiro: Franciasco Lopez Suzano; 3 vogais: Bernardo Teixeira de Carvalho, Barão de Tautphoeus e Francisco Antonio Martins.

**FIGURA XVIII - Instituto dos Directores, Subdirectores e Professores -  
*Almanak Laemmert* – 1871**

---

**Instituto dos Directores, Subdirectores e Professores. [355**  
*Presidente.*— Conselheiro Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa, R. 6, r. de Gonçalves Dias, 46.  
*1.º Secretario.*—Dr. Ascanio Ferraz da Motta, r. de S. Joaquim, 182.  
*2.º Secretario.*—Padre Joaquim Ferreira da Cruz Belmonte, Christo 3 de P., praça da Constituição, 49.  
*Tesoureiro.*—Francisco Lopes Suzano, r. de Gonçalves Dias, 46.  
*Vogaes.*—Bernardo Teixeira de Carvalho, r. dos Arcos, 10.  
Barão de Tautphoeus, r. do Riachuelo, 86.  
Francisco Antonio Martins, praça da Constituição, 49.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1871, p. 383.

Buscando informações sobre os diretores do Instituto, tentei localizar onde trabalhavam e informações sobre a biografia dessas pessoas. Para a hipótese de serem professores, realizei minha busca na relação de professores das escolas públicas de instrução primária da Corte. Como não localizei nenhum dos diretores do Instituto ocupando cargos na instrução pública, busquei informações nos colégios particulares da Corte. Em ambos os casos utilizei as notícias e propagandas publicadas no *Almanak Laemmert*; como localizei a referência do Instituto em 1871, fiz as buscas primeiro no ano de 1871, e, caso não encontrasse nenhuma informação sobre os membros da diretoria do Instituto, estenderia a pesquisa para os anos de 1870 e 1872. Nas propagandas de escolas particulares presentes no *Almanak Laemmert*, foi possível localizar informações sobre o presidente, 1º e 2º secretários e um vogal. Sendo que estes eram diretores de escolas particulares da Corte. Os demais membros do Instituto não foram localizados; isso se deve, possivelmente, ao fato destes serem professores

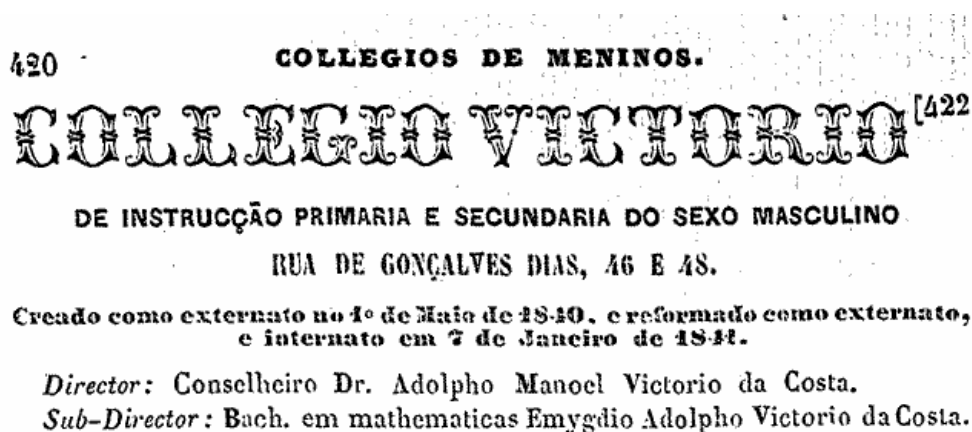
também de escolas particulares na época, uma vez que os nomes dos professores nem sempre eram listados nas propagandas dos colégios particulares.

O presidente do *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores*, o Conselheiro Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa, era diretor do *Collegio Victorio de Instrução Primaria e Secundaria do Sexo Masculino*, localizado na Rua Gonçalves Dias, nº 46 e 48. O colégio era de propriedade do Dr. Adolpho, que fundou a escola em 1º de maio de 1840, na Rua 7 de setembro. O colégio mudou de endereço três vezes, continuando sempre na freguesia de Sacramento.

Segundo o anúncio no *Almanak Laemmert* (1871), o Conselheiro Dr. Adolpho Manoel Victorio da Costa: “[...] delegou em sua mulher o cuidado dos doentes, e a maior parte da administração interna, reservando para si a direcção intelectual, e a explicação das principaes matérias ensinadas no collegio” (1871, p. 420).

A escola, como se pode perceber, era uma ocupação familiar, já que seu filho era o subdiretor.

#### FIGURA XIX – Colégio Victorio



Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1871, p. 420.

Ainda segundo a propaganda, é possível concluir que se trata de uma escola tradicional, no sentido do tempo de funcionamento e número de alunos que a frequentavam:

Tornou-se notável por sua antiguidade, popularidade e caridade [...]. Desde de 1840 até 20 de dezembro de 1870 foi o collegio freqüentado por 10.137 alumnos; destes foram pensionistas 2.312, meio pensionistas 1.154, externos 6.836: no mesmo tempo foram ensinados gratuitamente 1.024 alumnos, sendo pensionistas 129, meios ditos 132, e externos 728 (1871, p. 420).



O 1º secretário do Instituto era Ascanio Ferraz da Motta e a única informação que localizei sobre ele foi uma pequena nota, também no *Almanak Laemmert*, na qual constava apenas a instituição de ensino a qual ele pertencia, seu nome completo e endereço:

#### FIGURA XX – Colégio do Dr. Ascanio

*Collegio Normal*, do Dr. Ascanio Ferraz da Motta, r. de S. Joaquim, 94.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1871, p. 428.

O 2º secretário, padre Joaquim Ferreira da Cruz Belmonte, atuava como diretor no Collegio de S. Francisco de Paula, localizado na praça da constituição, nº 49.

#### FIGURA XXI – Colégio de S. Francisco

COLLEGIO DE S. FRANCISCO DE PAULA<sup>[426]</sup>  
49 PRAÇA DA CONSTITUIÇÃO 49  
(Antigo largo do Hocio)  
Prepara alumnos para todas as academias do Imperio.  
Admitte pensionistas, meio-pensionistas e externos.  
OS DIRECTORES,  
*Padre Joaquim Ferreira da Cruz Belmonte, † 3 de P.,  
Padre Francisco Ignacio de Christo.*

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1871, p. 423.

O vogal do Instituto que localizei foi Barão de Tautphoeus, proprietário e diretor de uma escola na Corte, e no ano de 1885 também lecionava no Internato do Colégio de Pedro II a disciplina de alemão. Na escola de propriedade do barão, trabalhou o professor Frazão, que antes de ingressar no magistério público dava aulas de matemática, e ocupou o cargo de vice-diretor no ano de 1863.

Com base nas informações sobre os diretores do *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores*, é possível perceber que a direção era composta por pessoas ligadas à instrução particular, proprietários de escolas e que os três diretores do instituto que consegui obter informações e o vogal são diretores de suas respectivas escolas, o que não significa que não sejam professores, pois na maioria das vezes também se ocupam do magistério, como no caso do Dr. Adolpho. Ele é diretor da escola, mas como informa na propaganda se ocupa da “[...] direção intelectual, e a explicação das principais matérias ensinadas no collegio” (1871, p. 420). Ainda que não seja possível afirmar, é razoável supor com base nas fontes consultadas que os diretores, subdiretores e professores do Instituto sejam ligados à instrução particular, sendo esta uma das primeiras associações de professores primários, cuidando de seus interesses e congregando professores proprietários de escolas assim como professores funcionários dessas escolas.

Enquanto o *Instituto dos Diretores, Subdiretores e Professores* reunia pela sua composição pessoas ligadas à instrução particular, uma outra associação buscava reunir os professores do magistério público e particular, a *Associação dos Professores do Magistério Público e Particular*:

## FIGURA XXII - Associação dos Professores do Magistério Público e Particular

(art. 1915)

PHILANTROPIA, Grupo 9.º

1165

### 1345] Associação Beneficente dos Compositores do Jornal do Commercio. Secretaria, rua do Hospício, 265.

COMISSÃO DIRECTORA.

*Presidente.* — Ramon Roca Dordal, r. de S. Christovão, 55 B.

*1.º Secret.* — Antonio Maria da Silva, r. do General Camara, 199, sobrado.

*2.º dito.* — João Príncipe da Silva, r. do Lavradio, 65, 3.º andar.

CONSELHO FISCAL.

*Presidente.* — Geraldino José Alves, r. do Senado, 171,

*Secretario.* — Francisco Barbosa Madureira Junior, r. Luiz de Vasconcellos, 22.

*Membros.* — Camillo de Lelis Teixeira, r. D. Josefina, 2.

Antero Valia, r. do Hospício, 259.

Luiz Augusto de Almeida Feijó, r. de João Caetano, 122.

*Thesour.* — Antonio Lino Meirelles Coelho (releito), r. das Larangeiras, 159.

### 1346] Associação Beneficente dos Correctores da praça do Rio de Janeiro.

*Presidente.* — Francisco de Paula Palhares.

*Secretario.* — Alfredo de Barros.

*Thesour.* — José Antonio Alves Souto.

### 1347] Associação Beneficente dos Professores do Magisterio Publico e Particular.

Rua de S. Joaquim, 209.

DIRECTORIA INTERINA.

*Presidente.* — Manoel Luiz Regadas, Dr., r. da Imperatriz, 166.

*V.-presid.* — Zeferino José de Oliveira, Dr., r. do Senador Alencar, 9.

*1.º Secret.* — João José da Silva e Souza, r. Bella de S. João, 79.

*2.º dito.* — João José Rabello, r. do Ouvidor, 141, 2.º andar.

*Thesour.* — Angelo Maigre Restier, praça de D. Pedro I, 28.

### 1348] Associação de Beneficencia Soccorros Mutuos dos Despachantes da Alfandega do Rio de Janeiro.

DIRECTORIA.

*Presidente.* — Henrique Germak Possolo, Capitão.

*V.-presid.* — Luiz de Andrade.

*1.º Secret.* — João Corrêa Meirelles.

*2.º dito.* — José Norberto de Araujo.

*Thesour.* — José Antonio de Araujo Costa, Tenente (releito), r. do Jockey-Club, 5.

*Procurad.* — Antonio Ferreira de Araujo Regadas (releito), r. Leopoldo, 54.

### 1349] Associação Central Emancipadora.

*Presidente.* — José Maria do Amaral, Conselheiro, nº 3, nº 4; nº 2, Nitheroby.

*V.-presid.* — Nicolau Joaquim Moreira, Dr., nº 3, nº 4, r. do Rio-Comprido, 78.

*Secretario.* — Vicente de Souza, Dr., r. do General Camara, 203 A.

*Thesour.* — Miguel Antonio Dias, largo de Catumby, 23.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1883, p. 1165.

A Associação dos Professores do Magistério Público e Particular tinha a diretoria composta da seguinte forma: Presidente – Dr. Manoel Luiz Regadas, Vice-presidente – Zeferino José de Oliveira, 1º Secretário – João José da Silva e Souza, 2º Secretário – João José Rabello e Tesoureiro – Angelo Maigre Restier. Não encontrei nenhum dos membros da diretoria entre os professores públicos primários da Corte no ano de 1883, nem nos três anos anteriores; logo, fui em busca do magistério primário particular do ano de 1880 a 1883, onde também não localizei informação sobre esses

professores, o que me fez ir em busca do ensino secundário, pois a associação não fazia no título menção ao grau de ensino, apenas que reunia professores públicos e particulares. Apesar de não ter localizado informações sobre os membros da diretoria, como eles não faziam parte do magistério público primário, suponho que essa associação reunia professores do ensino secundário público e privado, e possivelmente professores privados do ensino primário.

Já a *Associação dos Professores Públicos da Corte* é a segunda iniciativa do grupo do qual participava o professor Frazão.<sup>174</sup> Essa Associação tinha ligação com a *Revista de Educação e Ensino*, cujo redator era Frazão, e que era dirigida pelo político do Partido Conservador Duque Estrada Teixeira. Nesse momento já não existia o jornal que Frazão dirigia antes, *A Verdadeira Instrução Publica*, como parece que não existia mais a *Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte*, associação a que esse jornal fazia referência.

A reunião que fundou essa Associação foi noticiada na revista *A Escola*: ela ocorreu na casa de Duque Estrada Teixeira, com a presença

[...] de cerca de 30 professores públicos para ouvirem o mesmo senhor, que, por pedido de alguns professores, quiz tomar sobre si a patriótica tarefa de auxiliar e dirigir os trabalhos do professorado no sentido de melhorar e dar vigoroso impulso a instrução nacional.<sup>175</sup>

A notícia, repleta de elogios ao discurso do deputado Duque Estrada Teixeira, informa ainda a necessidade de os professores se reunirem em associações para poderem exercer melhor seu ofício, assim como exercer “entre si a beneficência e mútuo auxílio moral e material” (*A ESCOLA*, 1877, p. 81). Ao final do discurso houve a eleição de uma comissão para “rever os estatutos da nascente sociedade”, sendo eleitos “pela ordem de sua antiguidade no magistério Francisco Alves da Silva Castilho, Manoel José Pereira Frazão e Augusto Candido Xavier Cony” (*A ESCOLA*, 1877, p. 81). A reunião dos professores Cony e Frazão numa mesma associação demonstra deslocamentos no campo docente, visto que esses dois professores caminhavam em direções distintas no início da década de 1870, Frazão estava à frente do jornal *A*

---

<sup>174</sup> Próximo do Partido Conservador, lecionou em escolas públicas de meninos da freguesia de Sacramento, em 1863, e na escola publica da Glória, de 1865 a 1873; assumindo a cadeira da Lagoa, obteve o reconhecimento do Governo por possuir a escola mais disciplinada da cidade. Trabalhou no magistério particular, em 1863 lecionava matemática e era vice-diretor da escola do Barão de Tautphoeus. Também na década de 1860 publicou uma série de cartas no jornal *O Constitucional* reclamando das condições da instrução. Foi signatário do *Manifesto dos Professores Públicos da Corte Imperial*, atuou na imprensa docente, sendo redator do Jornal *A Verdadeira Instrução Publica*, foi autor de livros adotados nas escolas da Corte.

<sup>175</sup> BN, Setor de Obras Raras – *A Escola*, 1877, p. 81.

*Verdadeira Instrução Publica* e Cony escrevia para *A Instrução Publica*. Depois de juntos no período da revista *A Escola*, de 1877 a 1878, Cony e Frazão se encontram novamente em campos distintos: Cony é um dos membros da *Comissão Executiva dos Professores Primários da Corte*, época em que se tornou um dos mais ferozes críticos do professor Frazão, como se pode ver nos debates ocorridos nas Conferências Pedagógicas.

Nas suas falas, Augusto Cony revelava haver um clima de tensão e conflitos entre os professores da cidade, o que era possível verificar por ocasião dos debates públicos nas Conferências Pedagógicas. Fazendo coro com as críticas apresentadas por professores na 8ª Conferência, ele acusava as revistas *Liga do Ensino* (dirigida por Rui Barbosa) e *Ensino Primário* (dirigida pelo professor primário Luiz Augusto dos Reis) de provocarem desunião entre os professores. Nessa situação, argumentava que as Conferências constrangiam os modestos mestres a falar e acusava a revista dirigida por Rui Barbosa de fazer críticas duras e injustas aos professores primários, críticas que, segundo Cony, o professor Frazão, “constante defensor da classe dos professores públicos”, não teria rebatido por ocasião de suas falas nas Conferências Pedagógicas; longe disso, ele teria concordado.

Esses dois professores, envolvidos em diferentes iniciativas de organizar os docentes, demonstram as tensões e dificuldades para se mapear e identificar tanto as associações quanto as iniciativas dos professores. Assim, só podemos tentar entender essas iniciativas se buscarmos compreendê-las em movimento, dentro de um quadro instável e em constante movimento.

Frazão e Cony, entretanto, não são os únicos a criar ou participar de associações docentes. Ainda na revista *A Escola*, no mesmo número que noticiou a criação da Associação que contava com a participação desses dois professores, em uma matéria menor há referência à criação de uma outra organização, ao que parece com perfil distinto da primeira: *O Instituto Pedagógico*. A matéria da revista atribui a criação do Instituto ao professor “Sr. Brazil”, que, segundo a revista, reuniu em sua escola alguns colegas e instituiu uma associação com o título *Instituto Pedagógico*, cuja diretoria já se acha eleita e tem diversas sessões.<sup>176</sup>

Nas pesquisas realizadas para a elaboração deste trabalho não consegui encontrar mais informações sobre essas duas associações. Não localizei os estatutos da *Associação dos Professores Públicos da Corte*, mas, caso eles não tenham sido

---

<sup>176</sup> BN, Setor de Obras Raras – *A Escola*, 1877.

publicados, isso não significa que a Associação não tenha existido de fato. A revista *A Escola* funcionava como porta-voz do grupo de professores que constituiu a Associação, com a presença do deputado Duque Estrada.

Em sentido inverso, encontrei os estatutos do *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*,<sup>177</sup> de 1880:

### FIGURA XXIII – Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte

**Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte.** [1396 b  
Secretaria, rua do Hospício, 160.  
*Presidente.*—Januario dos Santos Sabino, r. da Passagem, 95. Professor.  
*1º Secret.* —Domingos José Lisboa, r. da Real-Grandeza, 80. Professor.  
*2º dito.* —Antonio Teixeira da Cunha Junior, r. de S. Joaquim, 28. Prof. adjunto.  
*Thesour.* —José João de Povoas Pinheiro, r. do Hospício, 160. Professor.  
Fundado em 7 de Setembro de 1880, tem por fim a beneficência entre seus socios, e acompanhar os progressos pedagogicos dos paizes adiantados.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1885, p. 1154.

Consegui localizar referências do Grêmio nos documentos do Conselho de Estado e no *Almanak Laemmert*, que me deram preciosas informações, como a data exata de sua fundação – 7 de setembro de 1880. O dia escolhido não é fruto de um acaso, e sim um sinal de que os professores reunidos em grêmio querem atrelar a data do início de sua organização com uma data festiva e reconhecida por todos como o 7 de setembro, assim a independência do Brasil para os professores está ligada à sorte da instrução pública, e que devem ser comemoradas juntas. Embora o Grêmio tenha tido uma revista, a *Revista Pedagógica*, não tive acesso a tal publicação. Porém, por intermédio desse Grêmio, é possível perceber a marca da oficialidade que atravessam as sociedades no momento de publicação dos estatutos, previamente aprovados pelo Estado Imperial. Esse estatuto me permitiu trabalhar com questões fundamentais sobre as organizações docentes. Qual o objetivo do Grêmio? Como se organiza? Qual sua estrutura de poder? Como são escolhidos os diretores? Quais os critérios para a participação?

<sup>177</sup> BN – Colleção de Leis do Império, 1882.

No caso dos estatutos do *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, após fundado o Grêmio, em reunião com os membros o conselho diretor eleito entrou com um requerimento junto à Secretaria de Negócios do Império, pedindo o reconhecimento dos estatutos. Foi então elaborado um parecer da Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado. Em consulta ao mesmo parecer, o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, no dia 24 de agosto de 1881, aprova os estatutos, com seus 55 artigos que foram publicados sob o Decreto 8528, de 13 de maio de 1882. Como se constata, o caminho do reconhecimento de uma associação pelo governo imperial era longo e demorado.

Quanto à *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*, localizei no *Almanak Laemmert* de 1885 a composição da diretoria, formada por: Franklin Américo de Menezes Doria – Presidente; Hilário de Gouvêa – Vice-Presidente; Carlos M. Pimenta de Laet – 1º secretário; Oscar Nerval de Gouvêa – 2º secretário; Bertold Goldschmidt – Tesoureiro; Custódio Americo dos Santos – Procurador. A *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*, que tinha como objetivo segundo os estatutos a beneficência aos sócios, era uma associação que reunia pessoas de uma mesma categoria profissional, mas não distinguia grau de ensino ou mesmo docentes públicos ou privados. Ao buscar informações sobre a composição da diretoria, foi possível perceber que dos seis membros, cinco eram professores do Pedro II, e apenas o vice-presidente, Hilário Soares de Gouvêa, não atuava no Pedro II, sendo ele professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, onde lecionava clínica oftalmológica. Com relação aos demais diretores da *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro* que trabalhavam no Pedro II, alguns atuavam no externato e outros no internato. O presidente da Associação, Franklin Américo de Menezes Doria, era professor de retórica, poética e literatura nacional do externato Pedro II. É interessante perceber também que o presidente da caixa ainda participava de outras associações no mesmo período, ele ocupava a vice-presidência da *Associação dos Homens de Letras do Brasil*, como também a segunda secretaria da *Associação Mantenedora do Museu Escolar Nacional*. O 1º secretário, Carlos M. Pimenta de Laet, atuava no internato, dando as disciplinas de português, geografia e aritmética no primeiro ano. O 2º secretário, Oscar Nerval de Gouvêa, no ano em que participou da diretoria da Caixa, dava aulas de ciências naturais no internato e no externato de Pedro II, trabalhava também na Escola Polytechnica, onde lecionava no curso de ciencias naturais, mineralogia, geologia, física e matemática. O tesoureiro da Caixa, Bertold

Goldschmidt, era professor de alemão do externato do Imperial Colégio de Pedro II. O procurador da Caixa, Custódio Americo dos Santos, era também professor do Pedro II, dando aulas de inglês para o internato (ALMANAK LAEMERT, 1885, p. 1254-1256).

A *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*, pela composição da diretoria, mostrava uma proximidade maior dos professores do secundário com os professores do ensino superior. Enquanto as associações que reuniam professores primários se organizavam por grau de ensino, reunindo professores do magistério público, a *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro* reunia professores de diferentes níveis de ensino, mas não contava na sua diretoria com professores do ensino primário.

#### FIGURA XXIV – Caixa Beneficente da Corporação Docente

(art. 1381)

PHILANTROPIA, Grupo 9.º

1149

##### Caixa Beneficente da Corporação Docente

[1381 a

Praça Onze de Junho, 124.

*Presidente.*—Franklin Americo de Menezes Doria, Cons., Dr., praia da Lapa, 28.

*V. presid.* —Hilario de Gouvêa, Dr., r. Bella da Princeza, 4.

*1º Secret.* —Carlos M. Pimenta de Laet, Bach.ladeira de Santa Thereza, 31.

*2º »* —Oscar Nerval de Gouvêa, Dr. r. da Real Grandeza, 64.

*Thesour.* —Bertold Goldschmidt, praça Onze de Junho, 124.

*Procurad.* —Custodio Americo dos Santos, Dr., r. Haddock-Lobo, 79.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1885, p. 1149.

Na Biblioteca Nacional, tive acesso ao parecer da Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado sobre a proposta de estatuto da *Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro*. Nesse parecer foram sugeridas nove alterações. Pelo documento não foi possível perceber onde seriam feitas ou qual o motivo dessas alterações. O estatuto que constava em anexo a esse documento vinha com 71 artigos e com a seguinte mensagem impressa: “impresso já com as alterações constantes da carta de aprovação” (ESTATUTO DA CAIXA BENEFICENTE DA CORPORAÇÃO DOCENTE DO RIO DE JANEIRO, 1882). Diante disso, é possível perceber que, junto ao longo processo de reconhecimento, o governo condicionava sua aprovação às alterações sugeridas pela Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado, intercedendo diretamente nos estatutos das associações.



Em geral, os estatutos das associações seguem um padrão que permite identificar as questões colocadas no questionário citado anteriormente: os objetivos, a forma de organização e os critérios para a participação. Nesse sentido, no que se refere ao Grêmio, temos no 1º Capítulo do estatuto reconhecido, credenciado e publicado pelo Governo Imperial:

Art. 1º. A sociedade Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte, fundada por professores públicos primários da Corte, tem por fim:

1º. Acompanhar o desenvolvimento da sciencia pedagógica em seus diferentes ramos;

2º. Criar bibliotheca, revista, gabinete de leitura e de palestras, fazer conferencias pedagógicas para a realização daquelle primeiro e capital objectivo da sociedade;

3º. Socorrer os sócios em certos casos especificados (ESTATUTO DO GRÊMIO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DA CORTE, 1882).

No Capítulo II, Art. 2º do estatuto do Grêmio dos Professores Primários da Corte consta que a “A Sociedade compor-se-ha de ilimitado numero de sócios [...]”.

Para ser admitido, o professor deveria fazer um requerimento ao conselho diretor ou ser proposto ao mesmo conselho por um ou mais associados. A admissão se daria através da votação do conselho. O novo associado seria integrado em uma das seguintes classes: a dos *fundadores* - que seria formada por todos os professores públicos primários da Corte - “de um e outro sexo, quer adjuntos quer cathedrauticos”. Para serem associados nessa classe, os professores deveriam se inscrever antes da aprovação do estatuto. Os que se inscrevessem depois da publicação do estatuto seriam admitidos como *effectivos*. A terceira categoria é a dos *beneméritos* - categoria formada pelos sócios *fundadores* ou *effectivos* que tivessem prestado relevantes serviços ou feito uma doação de 100\$000.

Apesar de voltado para os professores públicos, o Grêmio tinha duas categorias especiais de sócios: os *correspondentes* e os *honorários*. Os sócios *correspondentes* seriam professores públicos do Império e pessoas “de notória illustração” que morassem fora da Corte. Os sócios *honorários* seriam pessoas que não pudessem se enquadrar em nenhuma das outras categorias; esta era uma das possibilidades de ingresso no Grêmio para os professores do ensino privado, que para ingressar nessa categoria, deveriam fazer um donativo “nunca inferior a 200\$000”. Todos os sócios tinham direito a votar ou ser votado, e de participar das atividades, de acordo com o estatuto. Os sócios deveriam pagar uma subscrição mensal de 2\$, mais

uma jóia anual de 10\$.<sup>178</sup> Essa subscrição deveria manter o Grêmio e constituir os fundos para pagamento dos auxílios.

O grêmio previa o socorro aos sócios que por doença não pudessem trabalhar. O valor variava de 20\$ para os sócios, podendo subir para 25\$, caso o sócio fosse benemérito. Esse socorro só aconteceria se os fundos do Grêmio destinados a esse fim estivessem acima dos 500\$000. No caso de falecimento do sócio, o Grêmio prestaria apoio às famílias, estando previstos nos estatutos um apoio de 100\$ para o funeral e uma pensão mensal de 10\$, que poderia subir para 15\$, se o sócio fosse benemérito. O Grêmio entendia como família, para efeitos de auxílio, a viúva (que tivesse vivido em companhia do marido), os filhos legítimos ou legitimados, as irmãs solteiras “honestas” e o pai inválido. No caso da morte de uma sócia, o viúvo não teria direito à pensão.

Além da receita proveniente das subscrições e joias pelos sócios, o Grêmio contava com doações, cobrança de multas e as assinaturas da sua revista.

Localizei no *Almanak Laemmert*, de 1883 e 1885, duas relações com os diretores do Grêmio (FIG. XXIII e XXV). Nesse período houve poucas mudanças na diretoria do Grêmio, na primeira de 1883 constava como vice-presidente o professor da 1ª cadeira do Espírito Santo, Gustavo José Alberto, e como procurador o professor adjunto Antonio Augusto de Maia Maciel; na relação publicada em 1885 já não consta os cargos de procurador nem de vice-presidente, e todos os outros cargos se mantêm com os mesmos ocupantes.

Gustavo José Alberto, além de participar do *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, era também membro da *Associação Parochial de Instrucção e Beneficência*, e em 1885 ocupou o cargo de 2º secretário (ALMANNAK LAEMERT, 1885, p. 248).

---

<sup>178</sup> Considerando o salário trimestral dos professores públicos primários de 66\$666, de acordo com o Manifesto de 1871.

## FIGURA XXV – Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte

(art. 1410)

PHILANTROPIA, Grupo 9.º

1191

1410] Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte.  
Secretaria, rua do Hospício, 160.

### CONSELHO DIRECTOR.

*Presidente.* — Januario dos Santos Sabino, r. da Passagem, 95. Professor.  
*V.-presid.* — Gustavo José Alberto, nº 6, r. de Estacio de Sá, 16. Professor.  
*1º Secret.* — Domingos José Lisboa, r. da Real-Grandeza, 80. Professor.  
*2º dito.* — Antonio Teixeira da Cunha Junior, r. de S. Joaquim, 28. Prof. adjunto.  
*Thesour.* — José João de Povoas Pinheiro, r. do Hospício, 160. Professor.  
*Procurad.* — Antonio Augusto da Maia Maciel, r. D. Carolina Reydner. Prof. adj.

Ha mais seis conselheiros.

Fundado em 7 de Setembro de 1880, tem por fim a beneficencia entre seus socios, e acompanhar os progressos pedagogicos dos paizes adiantados.

Fonte: ALMANAK LAEMMERT, 1883, p.1191.

O Grêmio era presidido desde a sua fundação pelo professor público primário Januario dos Santos Sabino, que iniciou sua carreira no magistério público primário da Corte em 1872, sendo nomeado professor da freguesia de Paquetá, sendo removido para a 1ª cadeira de Santa Rita e removido novamente em 1880 para a freguesia da Lagoa. Na data de fundação do Grêmio, o professor Januario e o futuro 1º secretário do Grêmio, professor Domingos José Lisboa atuavam na mesma freguesia, o professor domingos na 3ª cadeira da Lagoa e o professor Januário na 2ª cadeira. Não consegui localizar a data precisa de entrada do professor Domingos no magistério público na Corte Imperial, mas como ele concluiu o triênio como adjunto em exercício no ano de 1875, é provável que ele tenha iniciado o primeiro ano como adjunto em 1873 e que tenha assumido uma cadeira em 1875, assim como um dos membros da *Comissão Executiva Permanente dos Professores Públicos Primários da Corte*, o professor Luis Augusto dos Reis, que terminou o triênio de habilitação em 1875 e no mesmo ano assumiu a escola da freguesia da Gávea. Sobre o professor Domingos, também consta que, antes de trabalhar na freguesia da Lagoa, ele trabalhava na 2ª cadeira da Ilha de Governador. O tesoureiro do Grêmio, professor José João de Povoas Pinheiro na época da fundação do grêmio estava trabalhando na 3ª cadeira da freguesia de Sacramento. Ele ingressou no magistério público da Corte como professor em 1871 na 1ª cadeira do Engenho Velho, permanecendo nela até 1879, ano de sua transferência para Sacramento.

Na diretoria do Grêmio também estão dois professores adjuntos, Antonio Augusto de Maia Maciel e Antonio Teixeira da Cunha Junior, que em 1885 ainda aparece no mesmo cargo como professor adjunto. Não consegui localizar informações sobre esses professores.

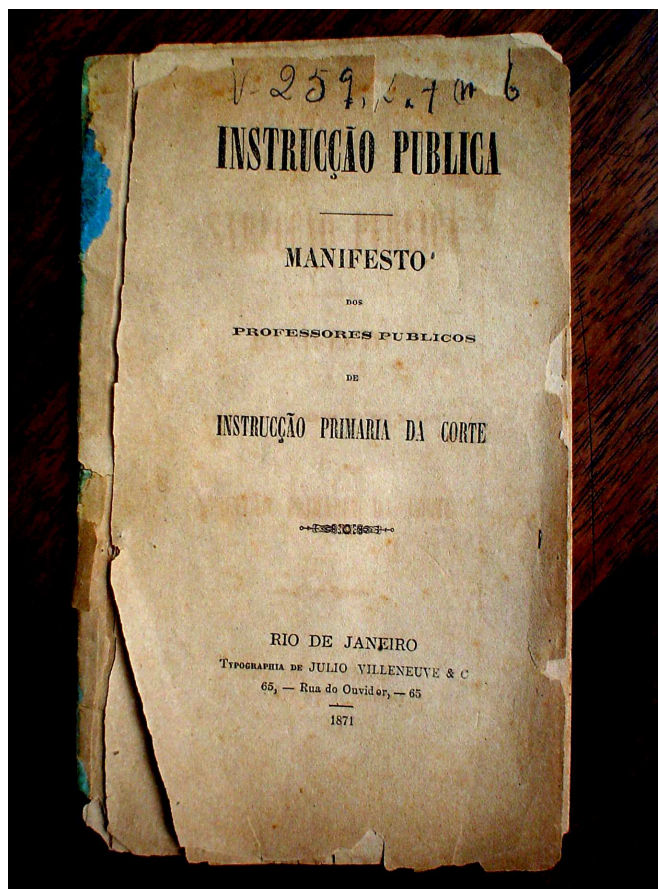
Ao buscar localizar onde trabalhavam esses dois professores, foi possível perceber que em diversos momentos atuaram em escolas próximas, numa mesma freguesia; é interessante notar que esses professores ingressam no magistério público na agitada década de 1870, quando os professores já se mobilizavam escrevendo abaixo-assinados e manifestos, década também que a imprensa docente se amplia com novos jornais e revistas. Esses professores se reúnem buscando a proteção da coletividade diante das dificuldades financeiras da profissão e também com o intuito de se instruírem e melhorarem não só a própria atuação, como a qualidade da instrução pública. Dessa forma, assumem a responsabilidade de divulgar os avanços pedagógicos dos países mais adiantados. Reunidos, os professores buscam interferir nos rumos da instrução contribuindo para sua melhoria. Nesse espaço de encontro não é impossível supor que os professores logo estivessem, dentro da lógica da melhoria de ensino, se mobilizando e debatendo a melhoria das suas condições de trabalho.

Antes da consolidação das associações docentes, os professores se organizaram em torno de revistas e jornais, como na já estudada trajetória do jornal *A Verdadeira Instrução Publica*, sob a direção do professor Frazão, um dos grandes incentivadores do associativismo docente. No seu primeiro número, esse jornal já demonstrava a importância da criação de uma associação que representasse os professores públicos primários do município da Corte. Segundo o que o professor Frazão escreve no editorial, esse jornal seria um veículo para defender as posições do Manifesto de 30 de julho,<sup>179</sup> que ele também assinou e do qual foi o relator. *A Verdadeira Instrução Publica* era então pensado como um órgão encarregado de expressar as opiniões de um setor do professorado que esteve envolvido na elaboração daquele Manifesto. Em vários textos e artigos, o jornal sinalizava a importância da criação de uma associação e as dificuldades de concretizá-la.

---

<sup>179</sup> Nome como também era conhecido o Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte, de 1871. Sobre o manifesto, cf. Lemos (2007).

**FIGURA XXVI – Capa do Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte**



Fonte: MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871.

Tentando dar maior peso às reivindicações feitas pelos professores, em outubro de 1872, tentou se criar a *Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte*. De acordo com um dos seus fundadores, o professor Frazão, com o fim da guerra do Paraguai os professores públicos entenderam que era o momento de solicitar melhorias quanto aos seus vencimentos. Porém, depois de várias tentativas sem sucesso junto à inspetoria de instrução, resolveram criar uma sociedade “para facilitar o conagraçamento da classe”. Entretanto, encontrei indícios de que não foi uma tarefa fácil a fundação dessa Sociedade. Ainda segundo o professor Frazão, “quando os estatutos estavam quase concluídos, mão invisível espalhou cizania entre os obreiros” (A VERDADEIRA INSTRUÇÃO PUBLICA, 1872) e a iniciativa da criação foi adiada.

De quem seria essa “mão invisível” que impediu a fundação da Sociedade naquele momento? O editorial do jornal *A Verdadeira Instrução Publica* do dia 14 de

julho de 1872, fornece uma pista, falando sobre o adiamento da criação da Sociedade: “Nossos inimigos ganham terreno. Da idéia que tínhamos tido de criar uma revista do instituto, que fosse nosso órgão na imprensa, tiraram eles a criação de uma folha em que se tem querido provar nossa inaptidão” (1872, p. 1).

A folha em questão era o jornal *A Instrução Publica*, dirigida por Alambary Luz. A disputa entre os dois jornais, como já assinalado, demonstra a existência de uma tensão no meio educacional da Corte. Os dois periódicos assumiram o papel de porta-vozes de dois grupos bastante distintos que entram em choque.

O primeiro grupo era formado por pessoas que ocupavam cargos de destaque na administração educacional oficial, tanto na Província do Rio de Janeiro como na Corte, e apresentavam um discurso modernizador sobre métodos, materiais pedagógicos e formação do professor.

O segundo grupo era formado por professores públicos primários que procuravam agir coletivamente, tendo à frente o professor Frazão. A *Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte* foi fundada<sup>180</sup> com a participação de trinta e cinco professores e professoras, número significativo para a época, já que em 1872, época das reivindicações que levaram à criação dessa Sociedade, havia na Corte oitenta e sete professores primários, entre adjuntos e efetivos (MOACYR, 1938).

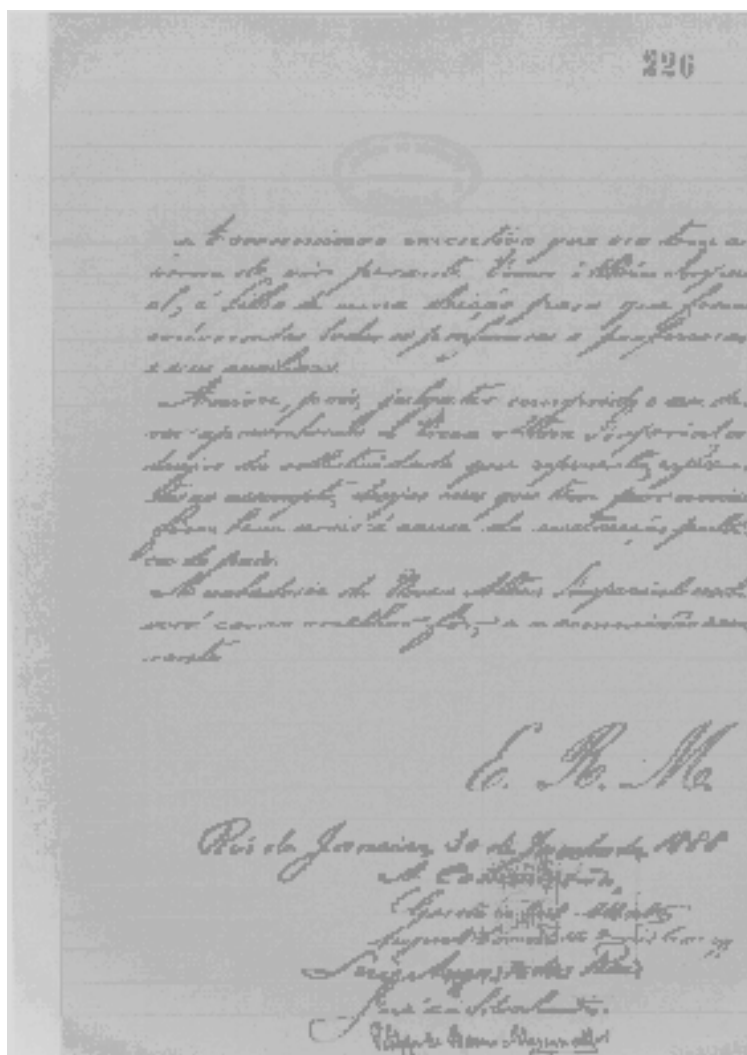
Outra tentativa de organização de professores foi a *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte*, fundada em 25 de abril de 1888. Era formada por cinco professores públicos primários eleitos em reunião realizada no dia 14 de abril do mesmo ano, em uma das salas do Lycêo de Artes e Offícios, para a qual todos os membros do professorado haviam sido convidados.

A Comissão redigiu diversos abaixo-assinados que permitem, pelo estudo das reivindicações, perceber as principais demandas dos professores públicos primários, entre elas estava a questão salarial, uma das mais presentes. Ao pedirem aumento dos salários, argumentavam que o salário “era insuficiente”, ou que um maior salário “poderia tornar digno o sacerdócio”.

---

<sup>180</sup> Segundo indica o jornal *A verdadeira Instrução publica*, a data de fundação seria entre os anos de 1874 e 1875.

**FIGURA XXVII – Abaixo-assinado da Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte – 1888**



Fonte: AGCRJ – Códice: 11 - 4 - 5, p. 236.

Essa comissão era composta por professores públicos primários. Dentre eles estava Gustavo José Alberto, que ingressou no magistério público em 1863 na freguesia do Engenho Velho, sendo removido para a 1ª cadeira da freguesia do Espírito Santo entre 1865 e 1869; na época da criação da comissão, o professor Gustavo José Alberto completava 25 anos de exercício do magistério. Outro integrante da comissão era o Professor Augusto Candido Xavier Cony, que participou de diversas iniciativas de organização da classe docente. Segundo Blake (1889), Cony foi autor de livros adotados pelo Governo Imperial para uso nas escolas, como: *Arithmetica* (1880) e *Nova grammatica portugueza* (1874). Ingressou no magistério público em 1872, ocupando a 1ª cadeira da freguesia de Jacarepaguá, sendo removido no ano seguinte para a 1ª

cadeira da freguesia de Santana, onde estava na época da comissão. A comissão era ainda composta pelos professores Philippe de Barros Vasconcellos, José da Silva Santos e Luiz Augusto dos Reis. O professor Philippe de Barros Vasconcellos teve uma trajetória próxima à do professor Cony, no que se refere ao local de atuação e ano de entrada no magistério. Philippe de Barros Vasconcellos também ingressou no magistério público em 1872 na freguesia de Jacarepaguá, ocupando a 3ª cadeira, mudou de freguesia quatro vezes, sendo que na época da formação da comissão estava na freguesia do Engenho Velho. José da Silva Santos era professor público primário na época da criação da comissão, estava trabalhando na 2ª cadeira da freguesia de Sacramento, tendo ocupado anteriormente a 2ª cadeira da freguesia de Campo Grande até 1880. Não consegui localizar o ano e o local de entrada do professor José no magistério público. O último professor dessa comissão é Luiz Augusto dos Reis, que iniciou carreira no magistério público em 1875 na freguesia da Gávea, sendo removido em 1880 para S. Christovam e em 1886 para Santana. Na época da criação da comissão, Reis e Cony atuavam na freguesia de Santana, na 2ª e 1ª cadeiras respectivamente. O professor Reis participou de outras iniciativas de organização docente, teve atuação destacada nas Conferências Pedagógicas da Corte, escreveu em jornais e revistas pedagógicas e dirigiu a revista *Ensino Primário*. Foi ainda membro correspondente da *União Ibero Americana de Madri* e da Associação dos Professores de Lisboa.

Alguns dos professores membros da *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte*, em determinado momento da carreira, atuaram em escolas próximas, numa mesma freguesia, como no caso do professor Cony com o professor Reis, e, em outra época, com o professor Philippe. Outra possibilidade de encontro entre esses professores pode ter ocorrido nas Conferências Pedagógicas da Corte. Vale destacar também a circulação de professores nas freguesias da Corte, a circulação de posições ou, melhor dizendo, de afinidades.

Além do caso já citado entre os professores Frazão e Cony, o professor Cony, no final da década de 1870, motivado pelas Conferências Pedagógicas da Corte, também se envolveu em embates com o professor Reis, que no final da década seguinte iria compor a *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte*.

A Comissão também produziu oito cartas coletivas, todas no ano de 1888. Essas cartas ou pareceres, como eles as designam, procuram sensibilizar a princesa Isabel para os problemas da “classe”, formulando propostas a serem adotadas pelas



autoridades com vistas a solucionar os problemas que afligiam o professorado primário da Corte. Entre os pedidos, a questão salarial é apresentada como primeiro problema, confirmando a sua recorrência. A gravidade da questão salarial é traduzida em detalhes, abordando-se o seu pequeno valor, que ficava ainda mais reduzido com os descontos dos salários para pagamento do aluguel das escolas e a dedução de 2% de impostos que incidia sobre os vencimentos. Em outra carta, é requerida a concessão de vitaliciedade e gratificações adicionais, mudando-se os critérios em vigor (regulamentos de 1854 e 1877), de modo a tornar digno o “sacerdócio”.

A terceira carta explica o caráter da Comissão e o processo de sua formação, ocasião em que solicitam que um grupo de adjuntos fosse nomeado como efetivo e, em seguida, pedem a abertura de concursos para adjuntos interinos.<sup>181</sup> Além das reivindicações, a Comissão faz propostas para o preenchimento de vagas de professores para a Escola Normal (cf. regulamento de 16/03/1881 e decreto 6784 de 06/03/1880), indicando critérios a serem adotados, como o tempo de formação e o histórico escolar. Em outro parecer, a Comissão se volta contra a rigidez do regulamento que impedia a transferência e a permuta de professores de uma cadeira ou escola para outra, discutindo a regra em vigor e solicitando a sua revogação. A Comissão também enviou à princesa Isabel o pedido para que cadeiras masculinas pudessem ser preenchidas por professoras, definindo tal medida como “uma das mais momentosas necessidades do ensino público” (cf. Regimento Interno de 06 de novembro de 1883).

No último abaixo-assinado dessa Comissão, datado de 30/06/1888, os professores comunicam à “Alteza Imperial” que a classe dos professores, reunida em 25/04/1888 em uma das salas do Lyceo de Artes e Offícios, aprovava que se fizesse uma representação junto ao Governo Imperial solicitando que os membros do magistério primário que fizessem parte do Conselho Diretor de Instrução Pública fossem eleitos pela “classe”, de modo a poderem ser considerados “seus verdadeiros representantes” e também “elucidar a administração sobre quaisquer dúvidas relativas ao ensino elementar”. Para tanto, fazem referência a outras experiências de eleições realizadas pela “classe”, designando representantes “para conferências pedagógicas e para o congresso de instrução que se pretende realizar”. A instituição da Comissão é apresentada como exemplo desse tipo de prática que já vigorava junto à “classe”: “A comissão executiva que tem a honra de vir perante a Vossa Alteza Imperial é filha de

---

<sup>181</sup> Este “parecer” é assinado por quatro dos cinco membros da Comissão, sendo todos os demais assinados pelos cinco professores.

uma eleição para a qual foram convocados todos os professores e professoras e seus auxiliares” (AGCRJ – Códice: 11 - 4 -5, p. 235).

Ao final dos abaixo-assinados, a Comissão demonstra ter conhecimento e querer aplicar, de modo irrestrito, o “código do bom-tom” no ato da escrita, como se pode perceber na síntese que consta na oitava carta:

Em resumo, Imperial Senhora, a comissão executiva permanente do professorado publico primario da côrte, vem pedir a Vossa Alteza Imperial a graça de mandar que sejam elevados os vencimentos dos professores publicos primarios da Côrte, dando-se-lhes meios decentes e honesta subsistencia. Outrossim, que os professores suburbanos sejam equiparados em vencimentos aos professores urbanos, e que, quer para uns, quer para outros, cesse o vexatorio desconto para aluguel de casa, quando residirem nos predios em que funcionam as escolas, é uma medida extremamente util e moralisadora, como a Comissão estará prompta a provar com documentos e factos. Ao alto patriotismo e elevada sabedoria de V.A.I. deixa a commissão a fixação do quantum sufficiente para que seja devidamente remunerado o professor primario de um Paiz livre, cheio de aspirações, cujo maior engrandecimento e prosperidade datam do dia em que V.A.I., magnanima princeza, sancionando a lei que libertou os escravos, completou a sua independencia. A comissão, depositando a sorte do professorado primario nas augustas mãos de V.A.I.<sup>182</sup>

*A Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte* era formada exclusivamente por professores públicos primários da Corte, como indica seu nome, já demarcando seu universo de participantes e seu perfil, reforçando uma identidade, busca a legitimidade diante do Estado, no argumento que ela, a comissão, era filha de uma eleição para a qual todos os professores públicos e primários da Corte, assim como os adjuntos, haviam sido convidados.

Na constituição da profissão docente, em meio aos embates entre os professores, e entre eles e o Estado Imperial, foram sendo construídas imagens do magistério. A produção dessas imagens é fruto de uma sociedade cada vez mais complexa, caracterizável, entre outros aspectos, por uma grande produção de discursos normativos, que erigiram zonas de permissão, proibição e penalidade. As normas passam a ser utilizadas como instrumento de controle em uma sociedade disciplinar. Nesse cenário, as associações docentes têm papel fundamental na construção da profissão. O conflito em torno de posições e de projetos está presente nos casos estudados, em um ambiente marcado por profundas mudanças, demonstrando um

---

<sup>182</sup> AGCRJ – Códice 10 - 3 - 15.

reconhecimento como classe profissional, porém fracionada e dividida, entre continuidades, descontinuidades, resistências, tensões e conciliações.

As associações, assim como as demais formas de organização dos professores, podem ser consideradas como expressões de uma difícil tarefa: a de organizar uma classe, no meio de disputas, embates e diferentes perspectivas sobre a escola e a formação dos professores. Elas podem ser encaradas também como um momento alto da afirmação da classe dos professores, as disputas sendo parte integrante e indissociável do extenso e intenso processo de constituição dos professores como atores corporativos. Através delas, percebem-se as demandas dos professores e identificam-se suas trajetórias e seus embates com o Estado Imperial, e mesmo no âmbito da própria classe dos professores públicos.

Thompson (1987), ao estudar a formação da classe operária inglesa, traz muitas contribuições para a constituição da consciência de classe, entendendo classe como um processo, como uma formação não apenas econômica, mas histórica e cultural. No prefácio do livro em que desenvolve esses estudos, ele explica a escolha do título em inglês que seria segundo o autor “um tanto desajeitado, mas adequado ao seu propósito”. Na minha opinião, constitui uma bela forma de entender o desenvolvimento e a formação da classe operária, é o conceito de “fazer-se”. “Fazer-se” porque trata-se de um estudo sobre um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. Essa ideia de fazer-se, esse movimento de se construir, de se autofazer foi também o que eu pude perceber na análise dos movimentos docentes na Corte Imperial. Utilizando os termos de Thompson, as associações de professores não surgiram do nada, nem eram produto ou epifenômeno somente das contradições sociais e econômicas, uma vez que os professores estavam presentes no seu próprio fazer-se, que se deu dentro de um complexo campo de forças.

A emergência do associativismo docente, constituindo-se a partir das lutas empreendidas pelos professores, no início de forma isolada e depois de forma conjunta, ajuda a perceber a entrada em cena de novas forças, ajuda a entender que a emergência do associativismo docente não se deu a partir de algo que estivesse pronto ou preparado antecipadamente, esperando o momento certo para emergir. O associativismo docente, fruto dos movimentos e das condições que propiciaram sua emergência, indica que os professores e as professoras estiveram presentes no seu “fazer-se” como classe profissional. Estavam no olho do furacão, submetidos a determinadas relações de poder e também definindo-as. É dentro desse campo de força e nesses feixes de relações

heterogêneas que se constituem e se assumem determinadas configurações. As associações emergiram nesse quadro complexo.

O perfil da associação constitui traços que nos ajudam a perceber o tipo de organização que estamos estudando, estruturada por um ramo profissional (no caso, os professores). Fica evidenciado o tratamento da educação como coisa pública, aparecem temas profissionais e econômicos, assim como questões políticas mais amplas. As reformas política e eleitoral, o abolicionismo e o republicanismo, comparecem nos escritos dos professores de forma lateral, sem constituir o centro de uma análise ou debate, mas sua presença indica que os professores não estavam alheios aos intensos debates que estavam ocorrendo na sociedade.

Em dois momentos os professores fazem referência à abolição da escravidão. Como se pôde perceber, os professores não possuíam um caráter homogêneo e, espalhados pelas freguesias da Corte, tinham suas preferências políticas, algumas vezes, pautadas por questões locais, influenciadas pelos políticos da região. Outras vezes, a posição política era pautada pelo grupo ou partido que ocupava o Gabinete do Ministério dos Negócios do Império. Porém, como essas posições não são fixas, é comum os professores circularem por diferentes posições, configurando as disputas de cada momento. Tanto no Manifesto de 1871, organizado pelos professores que depois criaram o jornal *A Verdadeira Instrução Pública e o Instituto dos Professores Primários* (que não chegou a se consolidar), quanto nos pareceres elaborados pela *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte*, em 1888, há menções à causa do abolicionismo.

O primeiro momento ocorre quando, referindo-se ao fato de que os “direitos de uma parte da humanidade oprimida vão ser reconhecidos”,<sup>183</sup> eles afirmam: “Concidadãos, em uma época de patriotismo e de reformas, quando parece despontar nos horizontes da pátria uma nova era de prosperidade; e sobretudo de justiça, quando os direitos de uma parte da humanidade oprimida vão ser reconhecido” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE, 1871 p. 1).

O segundo momento ocorre, em 1888, quando finalmente se cumpriu a abolição, em uma das cartas da comissão dirigidas à princesa Isabel, os professores lhe prestam homenagens, louvando-a pela assinatura da abolição:

Ao alto patriotismo e elevada sabedoria de V.A.I. deixa a comissão a fixação do quantum suficiente para que seja devidamente

---

<sup>183</sup> BN – Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte (1871, p. 1).

remunerado o professor primario de um Paiz livre, cheio de aspirações, cujo maior engrandecimento e prosperidade datam do dia em que V.A.I., magnanima princeza - sancionando a lei que libertou os escravos, completou a sua *independencia*.

A comissão, depositando a sorte do professorado primario nas augustas mãos de V.A.I. (1888, p. 1).

Essa aproximação não é desprovida de sentido, pois se um dos problemas a ser superado para que o Império entrasse no *hall* dos países civilizados era a abolição da escravatura e a instrução de seu povo, um desafio adicional se colocava: educar os libertos. Não foi por acaso o lema do Clube dos Libertos Contra a Escravidão: “Liberdade e Instrução”; e, como símbolo disso, o título de sócio oferecido ao Imperador Pedro II traz a figura de um anjo portando em uma das mãos uma corrente partida, e na outra um livro aberto, estando cercado por negros em posição de reverência. A *Comissão Executiva do Professorado Público Primário da Corte* publicou ainda, também em 1888, um pequeno livro intitulado *Festas das crianças: Comemoração da lei de 13 de maio que aboliu a escravidão no Brasil*, com discursos de exaltação à princesa Isabel.<sup>184</sup>

A *Comissão Executiva do Professorado Público Primário da Corte*, apesar de criada em 1888, pode ser entendida assim como as demais associações de professores públicos primários, isto é, como fruto da geração de professores que ingressou no magistério público primário nas décadas de 60 e 70 do século XIX, alguns deles já atuando antes do ingresso no magistério público em escolas particulares. Diferente do caso das associações compostas por professores de escolas particulares. Esse grupo de professores, atuando na efervescência do Império, do fim da guerra do Paraguai, dos debates abolicionistas, da Lei do Ventre Livre, do crescimento do movimento republicano e das reformas urbanas, eleitorais e da instrução pública, não fica à margem dessa sociedade que estava em constante movimento. Debatem as condições materiais da profissão, como os salários, sem se esquecer da qualidade de ensino, debatem a educação como coisa pública, pensando o funcionamento das escolas, os métodos e livros utilizados, a formação dos professores e em arena pública levam os debates, organizando-se para isso em jornais, revistas, escrevendo manifestos e abaixo-assinados. Essa participação organizada de professores foi fundamental para a sociedade perceber o papel social e político do professor. A luta dos professores primários da Corte em defesa da instrução e da profissão docente deve ser entendida com um momento importante de afirmação de sua prática profissional.

---

<sup>184</sup>Cf. :DAIBERT JUNIOR, Robert. 2004.

## Conclusão

Poderia começar essa conclusão recorrendo a Guimarães Rosa “Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.” Termino a tese com maiores perguntas, mas como afirma Certeau, “a pesquisa é interminável, mas o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar”. Ainda para Guimarães Rosa “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. A história do associativismo docente ainda está no meio da travessia, e nessa travessia, procurei compreender o associativismo docente nas escolas públicas primárias da Corte Imperial, entendendo a organização de professores como momento importante para se pensar a profissionalização do magistério. Nesta direção, busquei trabalhar com os professores em circulação nos espaços que levaram a emergência do associativismo docente, nos embates que auxiliaram a demarcar o campo profissional.

Na primeira parte da tese procurei centrar o foco nos professores e no exercício da profissão docente, tentando pensar a profissionalização do ofício e o exercício desse ofício “ímparo e fatigador”. No capítulo 1 busquei apresentar o ofício dos professores na Corte, dando ênfase à legislação sobre a instrução pública, onde esta emerge como expressão e fruto das relações, projetos políticos e lutas sociais. Ofício que perpassa diversas questões interligadas como o recrutamento, a profissionalização, a estatização do magistério e a criação de instituições administrativas. Neste contexto o Estado buscou consolidar o controle da instituição escolar através da autoridade sobre o corpo docente, buscando entre outras coisas um controle cada vez maior da reprodução da docência. Entendo, portanto, que o processo de profissionalização é sempre o resultado de lutas, de confrontos e de compromissos, os quais originam e definem as características básicas da profissão.

No capítulo 2, procurei utilizar as conclusões relativas ao capítulo anterior, visando demonstrar as condições em que era exercido o magistério, as condições materiais, os problemas comuns que iam muito além da questão salarial, mas que compunham com essa o conjunto de reivindicações dos professores públicos primários. Busquei, com isso, demonstrar o “valor” dos salários dos professores em relação a outros funcionários públicos e em relação ao preço de alguns serviços na Corte.

Após mapear a situação dos professores na primeira parte da tese a partir dos capítulos 1 e 2, procurei na segunda parte centrar o olhar para os espaços que propiciaram aos professores momentos de encontros e debates que levaram à mobilização e organização dos professores. No capítulo 3, busquei trabalhar a escrita como forma de organização, entendendo a imprensa como espaço e forma de organização docente, uma vez que os jornais promoviam debates e aproximavam professores em torno de ideias.

Da mesma forma busquei no capítulo 4, trabalhar outro local importante de encontro para os professores, as Conferências Pedagógicas da Corte, primeiro entendendo as conferências como um modelo que circulou em diversos países para em seguida trabalhar com os debates nas conferências na corte imperial.

No capítulo 5, procurei localizar as experiências associativas docentes na Corte Imperial, tentando identificar a natureza das diferentes formas de associação. Neste momento, tive que lidar com o problema das indefinições sobre seu caráter, seja pela definição formal dada junto ao poder do Estado, seja tentando perceber as formas de atuação, outra dificuldade para caracterizar as associações é devido ao caráter fragmentário das informações. As semelhanças e diferenças entre tipos de associações não são óbvios, e muitas vezes são definidos pelo olhar e pela filiação metodológica do pesquisador. No capítulo 5 é possível perceber pelas fontes que mesmo os pesquisadores contemporâneos tinham dificuldades em definir as associações. Apresento ainda diferentes organizações de professores, e seguindo os indícios de cada associação pude perceber sua composição, identificando algumas compostas por professores do ensino secundário e do superior, outra formada por professores primários particulares, algumas de professores públicos primários. Esse conjunto de organizações docentes de diferentes composições e objetivos é suficiente apenas para evidenciar a prática de organização dos professores do período, e ao olhar mais de perto algumas dessas associações é possível perceber muitas vezes a tensão vivida nas associações.

Desta forma, os professores em movimento nas escolas da corte, buscaram diante dos problemas vividos no exercício do magistério, se posicionar, escrever e se organizar. A luta dos professores primários da Corte em defesa da instrução e da profissão docente deve ser entendida como um momento importante de sua prática

profissional. Os professores demonstraram que essas manifestações não são algo estranho a profissão, mas sim parte de sua prática profissional, algo que faz parte da profissão, os professores desempenham um conjunto de funções que não se limitam ao espaço da sala de aula.

Para Paulo Freire, a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Essa participação organizada dos professores contribuiu para a construção de uma identidade profissional, identidade em permanente disputa, construída e reconstruída com base nas relações com o Estado e com a sociedade e dos movimentos reivindicatórios dos professores, no sentido e valor que os professores conferem ao trabalho. Para Nóvoa

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (1997, p.34)

Os professores em movimento na corte imperial permitem desconstruir a imagem um passado homogêneo e pacificado da profissão docente, auxiliando a desnaturalizar determinadas visões sobre o papel e as atribuições do magistério que apresentam uma época de ouro para a profissão, onde professores se limitavam ao trabalho dentro de suas salas, tendo sua competência valorizada e sendo bem remunerada, contando com boas condições de trabalho. Essa forma de contar a história foi legitimada através de discursos idealizados do passado, partindo de uma perspectiva do poder. Diferente disso, o estudo dos professores em movimento demonstrou uma pluralidade de ações, debates e formas de organização e intervenção em defesa dos interesses econômicos dos profissionais e em busca de uma melhor instrução pública.

Tentei, ao escrever este trabalho, ficar atento as menores e mais simples formas de reunião e organização, aos diferentes modos de participação dos professores nos debates sobre a profissão, e as pequenas iniciativas. Ainda que algumas das questões propostas não tenham sido plenamente respondidas é importante ressaltar que a participação organizada de professores foi fundamental para promover a valorização do papel social e político do professor. Acredito, portanto, que o associativismo docente é fruto da experiência profissional, no interior da própria corporação e das relações externas ao ofício. Os professores em movimento, tanto no século XIX como nos dias



de hoje, denunciam problemas e reivindicam e propõe soluções, lutando para definir os limites da profissão.

## BIBLIOGRAFIA

ADÃO, Áurea; REMÉDIOS, Maria José. Os “Congressos Pedagógicos” na 1.<sup>a</sup> República: espelhos da(s) identidade(s) dos professores primários. In: *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n.º 4, 2004.

ALENCASTRO L. F. (Org.) *História da vida privada no Brasil-Império: a Corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil, 1500-1889*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, 1989.

ALMEIDA, Manuel Antonio de. *Memórias de Um Sargento de Milícias*. Rio de Janeiro: O Globo, 1998.

ALONSO, Angela. *Idéias em movimento: A geração de 1870 e a crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

ANDRADE, Tereza V. *A União dos professores do Rio de Janeiro: um capítulo da história da organização docente (1948-1979)*. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

ARRUDA, Claudia Santos. *Manifesto de professoras municipais: O caso do jardim de infância Campo Salles (Rio de Janeiro, 1909-1911)*. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.

BASILE, Marcello. Luzes a quem está nas trevas: a linguagem política radical nos primórdios do Império. In: *Topoi*, n3 - Julho-Dezembro. Vol. 02, 2001.

BASTOS, Maria H; FARIA FILHO, Luciano (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: UPF, 1999.

BARROS, José D`Assunção Barros. *O Campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATALHA, Claudio H. M.; SILVA, Fernando T.; FORTES, Alexandre. *Culturas de Classe*. Campinas: Unicamp, 2004.

\_\_\_\_\_. Vida associativa: por uma nova abordagem da história institucional nos estudos do movimento operário”, Anos 90, Porto Alegre, n. 8, dezembro de 1997.

BLOCH, Marc. *Apologia à história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONFIM, Manoel. *O Brasil Nação: realidade da soberania nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

BORGES, Angélica. Conhecer e controlar: uma reflexão acerca das Conferências Pedagógicas na Corte Imperial. In: Congresso Luso-Brasileiro em História da Educação, 5., 2004, Évora. *Livro de Resumo do V Congresso Luso-Brasileiro em História da Educação*. Évora: Artipol, 2004.

\_\_\_\_\_. *Governo dos professores primários na Corte Imperial: um estudo acerca dos dispositivos de inspeção docente*. 2005. Monografia de conclusão de curso de graduação - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ordem no ensino: A inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação, 2008. Dissertação de mestrado.

BORGES, A.; TEIXEIRA, Josele . Homogeneizando Mestres: Positividades e Efeitos das Conferências Pedagógicas da Corte Imperial (1872-1889). In: *III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004, Curitiba. III Congresso Brasileiro de História da Educação - A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

Cadernos AEL: sociedades operárias e mutualismo. Campinas: UNICAMP/IFCH, v. 6, n. 10/11, 1999.

CARUSO, Marcelo. *Autonomia, educação e identidade na América Latina*. Conferência de Abertura do IX CIHELA. Rio de Janeiro: UERJ. 2009.

CATANI, Denice. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Jose Murilo de. *Os Bestializados : o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. *A construção da ordem: a elite política imperial ; Teatro de sombras : a política imperial*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. *A escrita da história 2*. Ed. Tradução.: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, Abril 1991.

DAIBERT JUNIOR, Robert. *Isabel, a “redentora” dos escravos*. Bauru SP: Edusc - Fapesp, 2004.

DIAS, Amália. Profissão docente e organização das relações trabalhistas no Brasil 1930-1945. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Acerca do Valor de ser professor(a): remuneração do trabalho docente em Minas Gerais (1859-1900). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas. No. 14. P.145-176. Maio/agosto, 2007.

\_\_\_\_\_. Qualificação do Trabalho Docente em Minas Gerais na Segunda metade de Oitocentos. In: YAZBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da (Orgs.). *Cultura e História da Educação: Intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M.; FARIA FILHO, Luciano (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p.137-160.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2000.

\_\_\_\_\_; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FEITOSA, Adriana Madja dos Santos; VIEIRA, Sofia Lerche. A escola primária na província do Ceará e formação docente. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.

FERNANDES, Rogério. Um projeto de jornalismo pedagógico Luso-Brasileiro no século XIX: *História da Educação*: Pelotas. V. 4, n° 7 - Abril, 2000. p. 21-40.

\_\_\_\_\_. *O despertar do associativismo docente em Portugal (1813-1820)*. Lisboa: Instituto Irene Lisboa, 1989.

\_\_\_\_\_. *Os caminhos do ABC*. Sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras. Porto: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. *Ofício de professor: o fim e começo dos paradigmas*. In: SOUSA, Cyntia; CATANI, Denice (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

\_\_\_\_\_. *História da educação e o saber histórico*. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; MENEZES, Maria Cristina. *Rogério Fernandes*. Questionar a sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação. Porto: Afrontamento/FPCEUP, 2004.

FERNÁNDEZ, Alejandro Avila; BARROSO, Juan Holgado. *Las conferencias pedagógicas: un instrumento para la formación permanente del magisterio español (siglos XIX y XX)*. In: *Rhela*. V. 6. 2004

FONSECA, Vitor. *No Gozo dos direitos civis: Associativismo no Rio de Janeiro (1903-1916)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; Niterói: Muiquitã, 2008.

FONSECA, Thais Nivia de. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa*. Belo Horizonte: FAPEMIG, Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_; NEVES, Luiz Felipe Baeta. *A arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 1987.

\_\_\_\_\_. *Genealogia del racismo*. La Plata: Altamira, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ditos & escritos I Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 7. ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense. 2001.

\_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos IV*. Estratégia, poder-saber. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. 9. ed. Trad. Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIDSON, E. *O renascimento do profissionalismo*. São Paulo: EDUSP, 1998.

GARCIA, Inára. *Certames de Atletas Vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)*. 2005. Dissertação (mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Recrutamento e profissionalização: ampliando o conceito de formação de professores. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira*. Natal: UFRN/SBHE, 2002.

\_\_\_\_\_; GONDRA, José. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos” a racionalidade médico - higiênica e a construção social da infância. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: n. 26 maio/jun/jul/ago.2004.

GOMES, Ana Gomes. O sindicalismo docente nas décadas de 80 e 90: novas e renovadas formas de participação política. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira*. Natal: UFRN/SBHE, 2002.

GONDRA, José. *Artes de civilizar*. Medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

\_\_\_\_\_. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. In: *Educação e Pesquisa*: FEUSP, v. 1, p. 99-118, 2000.

\_\_\_\_\_. Arquivamento da Vida Escolar - Um estudo sobre O Atheneu.. In: Diana Gonçalves Vidal; Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. (Org.). *A Memória e a Sombra - A Escola Brasileira entre o Império e a República*. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica, 1999, v. 1.

\_\_\_\_\_, (Org.). *Dos arquivos à escrita da história*. A educação entre o Império e a República. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.

\_\_\_\_\_, *A instrução inspecionada*. Formulação, implantação e funcionamento da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (1854-1863). Projeto de Pesquisa, 2003. Mimiografado.

\_\_\_\_\_. & MIGNOT, Ana C. Venancio (Org.). *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. O dia do professor – A ordem, a lei e as regras. In: *Caminhando em Educação – Coletânea VI*. Rio de Janeiro: UERJ/Faculdade de Educação, 1997.

\_\_\_\_\_; SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODE, W.J. Community within a community: the professions. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 72, n. 4, p. 194-200, 1957.

GOUVÊA, Maria Cristina. Mestre: profissão professor (a) – processo de profissionalização docente na província Mineira no período imperial. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas. n°2, p.39-57, jul/dez. 2001.

\_\_\_\_\_. *Os fios de Penélope: a mulher e a educação feminina no século XIX*. In: 26ª Reunião anual da ANPED. Poços de Caldas: ANPED, 2003, CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Discursos, saberes e poder: estudo das escritas de professores e especialistas nas revistas de educação portuguesas(1880-1900). In: ANPED, 2006, Caxambu. 29 Reunião Anual: educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade. Rio de Janeiro : ANPED, 2006 a. v. 1.

\_\_\_\_\_. A produção da escrituração escolar na educação elementar portuguesa (1880/1900): discursos e práticas em torno da caracterização do aluno. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na historia. São Paulo : Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. v. 1.

HOUSSAYE, J. L'autorité, ou comment s'en débarrasser? *Les cahiers du Cerfee*. Montpellier, 2007.

HUGHES, E. (Ed.). *The sociological eye: selected papers*. Chicago: Aldine, 1971.

JESUS, Ronaldo. Associativismo no Brasil do Século XIX: repertório crítico dos registros de sociedades no Conselho de Estado (1860-1889) In: *Locus: revista de história*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 144-170, 2007.

\_\_\_\_\_. *Visões da Monarquia: Escravos, operários, e abolicionismo na Corte*. Belho Horizonte: Argumentum, 2009.

JUNIOR, Amarílio. A ditadura militar e a proletarização dos professores. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba: PUC/SBHE, 2004.

JOHNSON, T. *Professions and power*. London: Macmilan, 1972.

KUSCHNIR, Beatriz. *Baile de máscaras: mulheres judias e prostituição: as polacas e suas associações de ajuda mútua*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LARSON, M.S. *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California, 1977.

LEMOS, Daniel C. A. No tempo da palmatória. In: *Nossa História*, Ano 2, número 15. São Paulo, Editora Vera Cruz. 2005.

\_\_\_\_\_. *O discurso da ordem: a constituição do campo docente na Corte Imperial*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. BORGES, A. Os legítimos representantes da classe: os jornais e a organização dos professores públicos primários no século XIX. In: *Associativismo e sindicalismo docente no Brasil: Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores*, 2009, Rio de Janeiro. Anais do Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro : Edições IUPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Manifestos e manifestantes na educação brasileira. In: ANPED, 2007, Caxambu. Anped - Trabalhos - GT02 - História da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. A bem da moralidade e da ordem: os castigos corporais em debate nas escolas da corte. In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. História e memória da educação Brasileira*. Natal : Núcleo de arte e culturada UFRN, 2002.

\_\_\_\_\_. GONDRA, J. G. Poderes da assinatura: Abaixo-Assinados como fonte para a história da educação brasileira do século XIX. In: Heloisa Helena Pimenta Rocha. (Org.). *Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira*. 1 ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

LINHARES, Hermínio de. *Contribuição à história das lutas operárias no Brasil*. Rio de Janeiro: Alfa Omega.1977.

LOPES, Eliane M. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Da sagrada missão pedagógica*. 1991.

LOPES, Sonia de Castro; MARTINEZ, Silvia Alicia. A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX: Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campos. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.º.15, set./dez. 2007.

LOURENÇO DA SILVA JR, Adhemar. *As sociedades de socorros mútuos: estratégias privadas e públicas (estudo centrado no Rio Grande do Sul-Brasil, 1854-1940)*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2004. Tese de doutorado em História.

LUCA, Tânia R. de. *O sonho do futuro assegurado: o mutualismo em São Paulo*. São Paulo: Contexto, 1990.

LUGLUI, Rosario S. Genta. As representações dos professores primários: estratégia política e habitus professoral. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.º.9, n.º.9, Jan/Jun, 2005.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; NEVES, Carla Villanova. Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do 'ser professora' (1930-1950). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.º.15, set./dez. 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.



MARROU, H. I. *Do conhecimento histórico*. 3. ed. Porto: Editora Pedagógica Universitária. 1974.

MARTINEZ, Alessandra F. *Educar e instruir: A instrução pública na Corte Imperial (1870 – 1889)*. 1998. Dissertação (mestrado em educação) Faculdade de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1998.

MARTINS, Mônica de Souza N. *Entre a cruz e o capital: as corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da família real, (1808-1824)*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MATTOS, Ilmar R. de. *O tempo saquarema. A formação do Estado Imperial*. 3 ed. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MATTOS, Marcelo. *Escravidados e livres: Experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bomtexto, 2008.

MATTOS, Marcelo Badaró. *O sindicalismo brasileiro após 1930*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo; CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n<sup>o</sup>.15, set./dez. 2007.

MESTRINER, M. *O Estado entre a filantropia e assistência social*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias (1835-1889)*. Cia. Editora Nacional, 1938. v.2.

MOREL, Marco. *As transformações do espaço público: Imprensa, Atores Políticos e Sociabilidades na Cidade Imperial. (1820-1840)*. São Paulo: Hucitec, 2003.

NASCIMENTO, Cecília. Do mestre à professora: estratégia de apropriação dos saberes e das práticas docentes em seus processos de profissionalização (1876-1906). In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira*. Natal: UFRN/SBHE, 2002.

NÓVOA, Antonio. Inovação e história da educação. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, 6, 1992.

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Ed. Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores. 2005.

\_\_\_\_\_. *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII–XX siècle)*, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2v. 1987.

\_\_\_\_\_. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições Asa, 2005

\_\_\_\_\_. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, 2003. *Publicado originalmente em 1873*.

PALHARES SÁ, Nicanor Palhares Sá. Profissão docente: do servidor público ao proletário. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação no Brasil: história e historiografia*. Rio de Janeiro: SBHE, 2000.

PASSOS, Mauro. O trabalho docente como organização profissional em Minas Gerais: identidade e socialização (1889-1980). In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.

PARSONS, Talcott. *Sociologia essays in sociological theory*. New York: The Free Press, 1954.

PEREIRA, Mirianm Halpern. Artesãos, operários e liberalismo: dos privilégios corporativos para o direito ao trabalho (1820-1840). In: *Ler Historia*, Lisboa: ISCTE-IUL, 1998.

PINTASSILGO, J. A. de Souza. Os primórdios do associativismo docente do ensino liceal português (1904-1908). As representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades. *Cadernos de História da Educação*, n. 2. - jan. /dez. 2003.

PIRENNE, Henri. "European". In: Selighan, E.; JOHNSON, A. *Encyclopedia of the social sciences*, v. 7. NY: Macmillan, 1949.

POPINIGIS, Fabiane. *Proletários de Casaca: trabalhadores do comércio carioca (1850-1911)*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RAGO, Margareth. *Foucault um pensamento desconcertante – o efeito Foucault na historiografia brasileira*. Tempo Social. USP: São Paulo, 1995.

RAMOS DO Ó, Jorge M. Nunes; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo. A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.º.15, set./dez. 2007.

- REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Clara Luz, 2005.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SANTOS, Noronha. *As freguesias do Rio antigo*. Rio de Janeiro: [s.n.]1900.
- SANTOS, Monica Luise; MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. A profissionalização de docentes alagoanos em fontes periódicas (1858-1890). In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.
- SCHUELER, Alessandra. *Formas e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889)*: Notas de pesquisa. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*, 2005.
- \_\_\_\_\_. Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manoel José Pereira Frazão na Corte Imperial (1870-1880). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados. n.º.9, Jan/Jun. 2005.
- SIERRA BLAZ, Verônica. *Aprender a escribir cartas: los manuales epistolares em la espana contemporânea (1927 – 1945)*. Madrid: Ediciones Trea, 2003.
- SIMÃO, Regina Aparecida Simão. Associação de Professores Primários Mato-Grossense: o despertar de uma classe profissional. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba: PUC/SBHE, 2004.
- SOUZA, Maria Zélia. “Luzes civilizadoras” para os desprovidos da fortuna na Corte. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira*. Natal: UFRN/SBHE, 2002.
- SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras. 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- THOMPSON, Edward. P. *A formação da classe operária inglesa*. 3 v., 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- UEKANE, Marina Natsume. *Educar no método de Educar: um estudo acerca da formação de professores na Corte Imperial (1854 – 1888)*. Monografia (graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

UEKANE, Marina Natsume. "*Instrutores da Milícia cidadã*": A Escola Normal da Corte e a formação de professores primários (1854-1889). Rio de Janeiro: UERJ/Faculdade de Educação, 2008. Dissertação de mestrado.

VICENTINI, Paula Perin. *Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-63)*. Dissertação (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

\_\_\_\_\_; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS; FARIA FILHO (Org.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, Ediupf, 1999.

\_\_\_\_\_, Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In: GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001 p. 97-108.

\_\_\_\_\_, O mestre e a professora. In: LOPES, Eliane M. & FARIA FILHO, Luciano. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

\_\_\_\_\_, Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional – (1868-1876). Dissertação (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, São Paulo. 2002.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Experiências da prática associativa no Brasil (1860-1880). In: Revista Topoi. Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, jan.-jun. 2008.

VITORINO, A. J. R., Os sonhos dos tipógrafos na Corte Imperial brasileira. In: Claudio H. M. Batalha; Fernando T. da Silva; Alexandre Fortes. (Org.). *Culturas de classe: identidade e diversidade na formação do operariado*. 1ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004  
VITORINO, C. F.; ARTUR, J. R. *Sobre o movimento dos tipógrafos*, 2004.

XAVIER, Libânia Nacif; SALOMÃO, Bluma; ALIMANDRO, Veraci. Os impressos como elo de ligação entre o sindicato e as escolas. In: *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju: Universidade Tiradentes/SBHE, 2008.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Luiz Miguel; FERNANDES, Ana Lúcia. Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963). In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados. n.º.15, set./dez. 2007.

## **Fontes:**

### ***Biblioteca Nacional (BN):***

ANNAES DO PARLAMENTO BRASILEIRO. *Assembléia Constituinte*, Sessão de 3 de maio de 1823.

Assistência pública e privada no Rio de Janeiro: História e estatística. Rio de Janeiro: Typografia do “Anuário do Brasil”, 1922.

BLAKE, Sacramento. *Diccionario Biographico do Brasil*. RJ: Imprensa Nacional 1889.

BRASIL, *Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro. Typographia Nacional, 1882.

BRASIL, *Collecção das Decisões do Governo do Brazil*. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 1889.

BRASIL, *Relatório do Ministro dos Negócios do Império*. 1845 – 1880.

BRASIL, Ministério do Império. Ministro Paulino José Soares de Souza, *Relatório do Anno de 1868*, apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão da 14ª legislatura.

*Conferência Pedagógica dos Professores Públicos da Corte*. Rio de Janeiro. Typographia Nacional 1871 – 1884.

*Grande Diccionario Portuquez*, Organizado pelo Dr. Fr. Domingos Vieira e editado em Portugal na cidade do Porto, em 1873.

FRAZÃO, Manuel José Pereira. *Cartas do professor da Roça*. Rio de Janeiro: Typ. Paula Brito, 1864.

INSTRUÇÃO PUBLICA – Relatório ao Presidente de Pernambuco, 1879.

*Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*. Rio de Janeiro, Typographiade J. Villeneuve e Cia, 1871.

### ***Periódicos:***

*Jornal do Commercio*

*O Diário do Rio de Janeiro*

*O Ensino Primário*

*Jornal da associação de professores*

*A voz do professorado (1883)*

*Boletim do clero e do professorado (1863-1876)*

*O Ensino (1885-1887)*

*A federação Escolar (1890-1909)*

*Revista da Liga de Ensino*

***Setor de Obras Raras da BN:***

*A Instrução Pública*. Publicação Hebdomadária. Rio de Janeiro: Typografia. Cinco de março, 1872 – 1888. PRSOR 3795 (1 e 2) microfilmado (BN).

*A verdadeira Instrução Pública*. Rio de Janeiro, 1872. PRSOR 3707 (1) microfilmado (BN).

*A Escola, Revista pedagógica mensal*. Rio de Janeiro. Typographia Serafim L & F. 1877. PRSOR 4161 microfilmado (BN).

*A Gazeta da Instrução Publica*. Niterói. Typographia Amaral e Irmão. 1851. P 19 b, 04, 60 (BN).

*A Revolução social*. Rio de Janeiro. 1876. P 29, 02,18.

***Biblioteca Nacional de Portugal (BNP):***

Actas da Conferência Pedagógica de Aveiro – 1884 e 1885.

Actas da Conferência de Évora – 1887

Actas da Conferência do Porto – 1884

GUERREIRO, Custódio Dias. *Aspirações e protestos do professorado primário: memórias e pareceres apresentados nos Congressos Pedagógicos de Lisboa e Porto*. Lisboa: Typographia Nunes, 1898.

\_\_\_\_\_. *A Associação e a escola: Estudo crítico (1884-1890)*. Coimbra: Typografia França Amado. 1899.

***Periódicos – BNP***

*Revista Froebel*

*O Ensino*

*A Escola*

*O Ensino Primário*

*Revista de Educação e Ensino*

***Real Gabinete Português de Leitura:***

FRAZÃO, Manoel José Pereira. *O ensino público primário na Itália, Suíça, Suécia, Bélgica, Inglaterra e França*. Relatório apresentado á inspetoria geral de instrução primaria da Capital Federal. Rio de Janeiro: Typ. Da Gazeta de noticias, 1893.

REIS, Luiz Augusto dos. *O ensino publico primário em Portugal, Hespanha, França e Bélgica*. Relatório apresentado à Inspectoria Geral de Instrução Publica da Capital Federal. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892.

#### ***Arquivo Nacional (AN):***

Fundo Conselho de Estado - Seção dos Negócios do Império

Fundo de Educação

Ofícios da Inspetoria Geral de Instrução Publica da Corte ao Ministério do Império, aos diretores e professores das escolas públicas e particulares, além de diversos assuntos sobre o ensino (1870-1892).

A. N.: 10-5. Série Interior. Ministério do Império. Câmara Municipal da Corte – Ofícios 1827-1830

#### ***Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ)***

##### ***Códices***

10-3-15 – Ofícios diversos sobre escolas (1841 – 1857)

10-4-8 – Ofícios e comunicações (1841 – 1873)

10 - 4 - 38, 25/06/1856, p.19-20.

11 - 1 - 4 Ofícios diversos sobre escolas

11-1-16 – Adoção de livros - 1859

11-2-12 – Contas; Representações contra professores; Prédios; Aluguéis; Contratos e outros papéis; Inventários das Escolas; Livros e métodos de ensino; Diplomas; Procurações e justificações; Ofícios. 1865

11-2-19 – Conselho Superior de Instrução, materiais escolar; mapas de matrículas; contratos, queixas; cartas; contas – 1866

11 - 2 -20 – Ofícios diversos sobre escolas (1867)

11-2-21 – Ofícios diversos sobre escolas (1868 – 1882)

11 - 2 – 30 – Ofícios diversos sobre escolas (1870)

11-3-34 – Livros e material escolar (1871)

11-4-11 – Ofícios e mapas do ensino particular (1873)

11-4-12 – Atas do Conselho de Ensino (1873 – 1875)

11-4-13 – Queixas (1873-1877)

11-4- 15 – Ofícios diversos sobre escolas (1873)

11-4-16 – Escolas subvencionadas (1873 – 1886)

11-4-18 – Ofícios diversos sobre escolas (1874)

11-4-19 – Mapa de escolas (1874)

- 11-4-20 – Exames e provas (1874-1875)
- 11-4-21 – Livros didáticos (1874 – 1877)
- 11-4-22 – Inspetoria de Ensino (1874-1893)
- 11-4-23 – Estatística e frequência de ensino (1874-1897)
- 11-4-24 – Prêmios Escolares (1874 – 1901)
- 11-4-25 – Provas e mapas de alunos (1875)
- 11-4-26 – Mapas de escolas e ofícios de delegados de instrução
- 11-4-27 – Requerimentos (1875)
- 11-4-28 – Mapas de escola (1876)
- 11-4-29 – Exames públicos (1876-1877)
- 11-4-30 – Conselho de Ensino (1876 -1877)
- 12-1-4 – Cartas (1876)
- 15 - 3 - 8 – Ofícios diversos sobre escolas (1876)
- 15-3-9 – Ofícios diversos sobre escolas (1877)
- 15-3-10 – Ofícios diversos sobre escolas (1878)
- 15-3-11 – Ofícios diversos sobre escolas (1879)
- 15-3-12 – Ofícios diversos sobre escolas (1881)
- 15 -3-13 – Ofícios diversos sobre escolas (1883 – 1890)
- 15-3-34 – Conferências Pedagógicas (1970)

**Fontes digitais:**

LA EDUCACION. n. 3, 1886. Disponível em: [http://www.bnm.me.gov.ar/la\\_biblioteca](http://www.bnm.me.gov.ar/la_biblioteca). Acesso em: 10 ago. 2010.

UNIVERSITY OF CHICAGO – Center for Research Libraries – Brazilian Government Document Digitization Project. *Ministerial Reports - Império, 1832-1888*. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>. Acesso em novembro de 2010.

UNIVERSITY OF CHICAGO – Center for Research Libraries – Brazilian Government Document Digitization Project. *Almanak Laemmert*. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>. Acesso em dezembro de 2010.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ABREU M. Corte, Festas Religiosas. In: VAINFAS, R. (Org.) *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

ALMEIDA, J. R. Pires. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília: INEP, 1989.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.



\_\_\_\_\_, *O que é história cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem - Teatro das Sombras: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_, *Teatro de Sombras: a política imperial*. São Paulo: Vértice/ Rio de Janeiro: Iuperj, 1996.

\_\_\_\_\_. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CATANI, Denice. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane M., FARIA FILHO, Luciano. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. As artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa, Difel, 1990.

\_\_\_\_\_, As práticas da escrita. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (orgs.) *História da vida privada – da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 3.

CURY, Carlos R. Jamil, HORTA; José Silvério B; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico- constitucional. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras. 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.º. 6, 1992.

FARIA FILHO, Luciano. *Arquivos, fontes e novas tecnologias. questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITTO, Jader (Orgs.). *Dicionário dos educadores no Brasil*. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ/INEP, 1999.

FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FERNANDES, Rogério. *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: ICALP, 1992.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Trad. Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 3v.

\_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos IV Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

\_\_\_\_\_, Nietzsche, a genealogia e a história In: *Microfísica do poder*. 7 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_, *As palavras e as coisas*. 6. ed. Trad. Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_, *O que é um autor?* 3. ed. Trad. Antonio Cascais e Eduardo Caeiro. Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

\_\_\_\_\_, *Ditos & escritos I*. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

\_\_\_\_\_, *Arqueologia do saber*. 6. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

\_\_\_\_\_, *Ditos & Escritos II*. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

\_\_\_\_\_, *Ditos & Escritos V*. Ética, sexualidade, política. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FREITAS, Marcos C. (Org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 1999.

\_\_\_\_\_, *História, antropologia e a pesquisa educacional*. Itinerários intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

GONDRA, José. *Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX*. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs) *Práticas de memória docente*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003 (Série Cultura, Memória e Currículo).

\_\_\_\_\_, *Olhos na América: uma leitura dos relatórios Hippeau*. Trabalho apresentado no GT-História da Educação. ANPED, 2001. Mimiografado.

\_\_\_\_\_. *A emergência da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_; TAVARES, Pedro (2004). *A instrução inspecionada: ações de Couto Ferraz nas Províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial*. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3, 2004. Curitiba: Puc/Paraná, 2004. 1 CD - ROM.

HOBBSBAWM, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

\_\_\_\_\_, (Org.) *História geral da civilização brasileira*. O Brasil monárquico. 4. ed. São Paulo: Difel, 1978.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Autores Associados, n°1, p. 26-47, 2001.

LEMOS, D. C. A. *Manifestos de uma classe deslembada: os professores entre os funcionários públicos da Corte Imperial*. Trabalho apresentado ao III Congresso Brasileiro de História da Educação. A Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Curitiba, 2004. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *A. Mui respeitosamente: escrita de protesto dos professores no século XIX*. Trabalho apresentado ao III Seminário Internacional As Redes de Conhecimento e a Tecnologia: Professores/Professoras: Textos, Imagens e Sons. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2005.

\_\_\_\_\_; GONDRA, J. G. *Poderes da assinatura: Os abaixo-assinados como fonte para a história da educação*. Trabalho apresentado ao IV Seminário de fontes para a pesquisa em história da educação no Século XIX, Vitória, 2003. (mimeografado).

LEGOFF, Jacques. *História e memória*. 4. Ed.. Campinas: Ed Unicamp. 1996.

LOPES, Eliane M; FARIA FILHO, Luciano. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autentica, 2000.

MAGALDI, Ana; ALVES, Claudia; GONDRA, José (orgs). *Educação no Brasil: História cultura e política*. São Paulo: EDUSF. 2003.

MAGALHÃES, J. F. *Alquimias da escrita – alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

MANACORDA, M. Alighiero. *Historia de la educación*. 2.ed.V.1: De la antigüedad al 1500. V. 2: del 1550 a nuestros días. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1987.

\_\_\_\_\_, *O passado e o presente dos professores*. In: António Nóvoa (org). *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. 1991.

MIGNOT, Ana Crystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs) *Práticas de memória docente*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003. (Série Cultura, Memória e Currículo).

MIRANDA, Tiago C. P. R. A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa do século XIII. In GALVÃO, W. N. & GOTLIB, N. B.(Orgs) *Prezado senhor, prezada senhora*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império* (Subsídios para a história da educação no Brasil) São Paulo, Editora Nacional, 1939.

PÉCORA, Alcir. *Máquina de gêneros*. São Paulo: EDUSP, 2001.

REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ROQUETTE, J. I. Código do bom-tom. In SCHWARCZ, L. M. (Org.) *Código do bom-tom*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANGENIS, L.C. *A memória esquecida: ação educacional dos franciscanos no Brasil* In: Seminário de Educação, 2., 2004, São Gonçalo. *Anais do II Seminário de Educação* Eduerj, 2004.

SILVA, Adriana M. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola de meninos pretos na Corte imperial*. Brasília: Plano, 2001.

SILVA, Tomaz T. *O panóptico*. Belo Horizonte: Autores associados, 1992.

SOUZA, Maria Cecília Cortez (Org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo, Escrituras, 1998.

SOUZA, Maria Zélia. “*Útil a si e a sua Pátria*”: educação e instrução na Corte Imperial. (1870-1889). (graduação em Pedagogia) Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca dos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

VIDAL, Diana; SOUZA, Maria C. (Orgs.). *A memória e a sombra*. A escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org) *Arquivos, Fontes e novas tecnologias*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880–1970). *Revista Brasileira de História*, n. 45, V. 23, 2004.

\_\_\_\_\_, *As lentes da história: estudos de historia e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Leer y escribir: história das praticas culturales*. México: Educacion, vocês y vuelos, i.a.p., 1999.

**ANEXO 1**

**Quadro I - Professores Públicos da Corte (1854-1889)**

<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
José de Moraes	Ilha do Gov. (1ª cad.)	1834	Falecido em 28/10/1859.
Francisco Antonio Augusto de Sá	Não localizada	1837	Removido em 1855 de S. José para S. Antonio; Falecido em 28/11/1866.
Venancio José da Costa	Paquetá	1837	Jubilado em 05/12/1856.
Candido Matheus de Faria Pardal	Santa Rita	1837	-----
Francisco Joaquim Nogueira Neves	Gloria	1837	Jubilado em 5/10/1861.
Estevão José Pires	Guaratiba (1ªcad.)	1837	Falecido em 1/07/1863.
Manoel Joaquim da Silveira	Jacarepaguá	1842	Jubilado em 8/10/1864.
João Antunes da Costa e Silva	Santa Cruz	1842	Removido em 1858 para Sant' Anna; Removido em 1861 para Gloria; Falecido em 06/03/1863.
Joaquim José Cardoso de Siqueira Amazonas	S. Christovão (1ªcad)	1848	Falecido em 26/04/1866. (continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
Francisco Alves da Silva Castilho	Campo Grande	1849	Jubilado em 12/02/1887.
Joaquim Sabino Pinto Ribeiro	Não localizada		Removido em 1855 de Sacramento para Inhaúma; Removido em 1857 de Inhaúma para Ponta do Caju (também chamada de 2ª cadeira de S. Christovão); Jubilado em 28/03/1863.
João José Moreira	Não localizada	1849	Removido em 1855 de Inhaúma para Sant' Anna; Falecido em 16/08/1873.
João Rodrigues da Fonseca Jordão	Não localizada	1849	Removido em 1855 de Irajá para S. José; Removido em 1856 para Lagoa; Removido em 1864 para Sacramento (1ªcad.); Jubilado em 14/02/1879.
Joaquim Fernandes da Silva	Lagoa	1855	Removido em 1856 para S. José; Removido em 1867 para S. Antonio; Jubilado em 14/01/1888.
Luiz Thomaz de Oliveira	Candelária	1855	Removido em 1863 para Gloria ; Falecido em 03/08/1864.
João Ferreira Moscoso	Engenho Velho	1855	Jubilado em 15/04/1871.
Polycarpo José Dias da Cruz	Sacramento	1855	Pediu demissão em 18/03/1858.
José Theodoro Burlamaque	Irajá	1856	-----
Marcos Bernadino da Costa Passos	Ilha do Governador	1856	Removido em 1858 para Sacramento; Removido em 1863 para S. Christovão (2ªcad.); Falecido em 31/08/1865.
Antonio Joaquim de Miranda	Guaratiba (2ªcad.)	1857	-----
Joaquim José de Souza Ribeiro	Paquetá	1857	Nomeado em 1864 para Jacarepaguá; Removido em 1871 para Campo Grande (2ª cad.) ;

			Removido para Sant'Anna (3ª cad.) entre 1876 e 1880; Jubilado em 30/09/1884.
Antonio Pinto da Costa de Souza Brandão	Inhaúma	1858	Falecido em 1868.
Antonio Ignácio de Mesquita	Sacramento (2ªcad.)	1858	Falecido em 18/07/1873.
José Bernardes Moreira	Santa Rita (2ªcad.)	1858	Jubilado em 14/01/1888.
João Marciano de Carvalho	Ilha do Gov. (2ªcad.)	1858	Removido em 1862 para Santa Cruz; Jubilado em 10/02/1884.
João da Matta Araújo	Santa Cruz Candelária	1858 1863	Removido em 1861 para Ilha do Gov. (1ªcad.); Nomeado em 1863 para Candelária; Removido em 1871 para Gloria (2ªcad.); Jubilado em 19/06/1886.
Antonio Cypriano de Figueiredo Carvalho	Guaratiba (2ª cad.) Ilha do Gov. (2ªcad.)	1859 1863	Removido em 1860 para Ilha do Gov. (1ªcad.); Removido em 1861 para Santa Cruz, tendo pedido demissão desta cadeira em 5/07/1862; Nomeado em 1863 para Ilha do Gov. (2ªcad.); Removido em 1865 para Lagoa; Removido em 1874 para Gloria ; Removido em 1884 da Gloria (3ª cad.) para Lagoa (1ª cad.); Jubilado em 13/03/1886.
Joaquim Antonio da Silva Bastos	Guaratiba (2ªcad.)	1860	
José Joaquim Xavier	Sant'Anna (2ªcad.)	1861	Jubilado em 19/07/1884
Manoel José Pereira Frazão	Sacramento (1ªcad.)	1863	Removido em 1864 para Gloria; Removido em 1874 para Lagoa; Removido em 1884 para Gloria (3ª cad.).
Gustavo José Alberto	Engenho Velho (2ªcad.)	1863	Removido para Espirito Santo (1ªcad.) entre 1865 e 1869.
Antonio Joaquim de Miranda	Guaratiba (1ªcad.)	1865	Falecido em 29/10/1866
João Pedro de Medina Coeli Mariz Sarmento	Ilha do Gov. (1ªcad.)	1865	Removido em 1865 para S. Christovão (2ªcad.); Removido em 11/05/1866 para S. Christovão (1ªcad.); Falecido em 17/10/1866.
Olympio Catão Viriato Montez	Ilha do Gov. (2ªcad.)	1865	Removido em 1866 para Lagoa (2ªcad.); Removido em 1868 para Paquetá ; Removido em 1870 para Guaratiba; Removido em 1874 para Paquetá; Removido em 1881 para Jacarepaguá (2ª cad.).
Antonio Candido Rodrigues Carneiro	Paquetá	1865	Removido em 1866 para S. Christovão (2ªcad.); Removido em 1872 para São José (2ªcad.) .
João Gonçalves Paim	Ilha do Gov. (1ªcad.)	1865	Removido em 11/05/1866 para S. Christovão (2ªcad.); Removido em 31/10/1866 para S.

			Christovão (1ªcad.).
João Pedro dos Santos Cruz  (Continuação)	Ilha do Gov. (2ªcad.)	1866	Removido em 1866 para S. Antonio; Removido em 1867 para S. Jose; Nomeado em 1884 para Ilha do Gov. (1ªcad.) (Continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
Antonio Estevão da Costa e Cunha	Ilha do Gov (2ªcad.)	1867	Em 1872 regeu interinamente a cadeira de Sant'Anna; Removido em 1879 de Sacramento (3ª cad.) para Engenho Velho (1ªcad.); Removido em 1881 para Ilha do Governador (3ª cad.).
José Antonio de Campos Lima	Paquetá	1867	Removido para (2ªcad.) Lagoa entre 1867 e 1869; Removido em 1875 para Candelária. A escola da Candelária foi fechada em 1880 por ter somente 4 alunos e o professor removido para Sacramento (1ªcad.); Jubilado em 18/05/1886.
João Correa dos Santos	Ilha do Gov (1ªcad.)	1867	Falecido em 30/06/1883
Jose Joaquim Pereira de Azurara	Guaratiba	1867	Removido em 05/1870 para Paquetá; Demitido em 02/07/1872.
Armando de Araújo Cintra Vidal	Inhaúma	1867	
Francisco Fernandes Machado	Sacramento (1ª cad.)	1868	
José João de Povoas Pinheiro	Engenho Velho (1ªcad.)	1871	Removido em 1879 para Sacramento (3ª cad.).
Carlos Antonio Coimbra de Gouvêa	Engenho Velho (2ªcad.)	1871	
Antonio José Marques	Candelária	1871	Removido em 1875 para Lagoa (2ª cad.); Removido em 1880 para Santa Rita (1ª cad.); Jubilado em 14/01/1888.
David José Lopes	Paquetá	1871	Removido para Jacarepaguá (2ª cad.) entre 1871 e 1872; Removido em 1874 para Jacarepaguá (2ª cad.); Jubilado da 1ª cadeira de Jacarepaguá em 25/05/1886.
Carlos Augusto Soares Brazil	Espírito Santo (2ªcad.)	1872	
Augusto Candido Xavier Cony	Jacarepaguá (1ª cad.)	1872	Removido em 1873 para Sant'Anna (1ª cad.)
Philippe de Barros Vasconcellos	Jacarepaguá (3ª cad.)	1872	Removido em 1873 para Lagoa (2ª cad.), mas por falta de prédio estava provido na 2ª cadeira de S. Christovão; Em 1874 consta na (2ª cad.) Engenho Novo; Nomeado em 1885 para Engenho Velho (1ª cad.).
			(Continua)



Nome	Freguesia	Ano de nomeação	Movimentação
(Continuação) Januário dos Santos Sabino	Paquetá	1872	Removido em 1874 para Santa Rita (1ª cad.); Removido em 1880 para Lagoa (2ª cad.).
Candido Baptista Antunes	Santo Antonio (2ª cad.)	1873	-----
José Alves da Vizitação	Engenho Novo (2ª cad.)	1874	-----
Luiz Augusto dos Reis	Gávea	1875	Removido em 1880 para S. Christovam (2ª cad.); Removido em 1886 para Sant' Anna (2ª cad.).
Augusto José Ribeiro	Guaratiba (3ª cad.)	1875	-----
Jorge Roberto da Costa	Jacarepaguá (3ª cad.)	1875	Removido em 1883 para S. Christovam (3ª cad.).
Francisco José Gomes da Silva	Jacarepaguá (1ª cad.)	1875	Removido em 1889 para S. Christovam (2ª cad.).
Agostinho José Soares Brazil	Guaratiba (1ª cad.)	1875	-----
Antonio Joaquim Teixeira de Azevedo	Ilha do Governador (2ª cad.)	1875	-----
José da Silva Santos	Não localizada	Não localizada	Removido em 1880 de Campo Grande (2ª cad.) para Sacramento (2ª cad.)
Domingos José Lisboa	Não localizada	Não localizada	Removido em 1880 da Ilha do Governador (2ª cad.) para Lagoa (3ª cad.).
Lino dos Santos Rangel	S. Christovam (3ª cad.)	1880	Removido em 1883 para Jacarepaguá (3ª cad.).
Guilherme Joaquim da Rocha	Engenho Novo (3ª cad.)	1880	-----
Adolpho Pereira dos Santos	Espirito Santo (2ª cad.)	1880	-----
Januário Santos Sabino Junior	Gávea	1881	Falecido em 22/12/1887
Francisco Antonio Castorino de Faria	Jacarepaguá (2ª cad.)	1881	Removido em 1881 para Paquetá; Removido em 1883 para Gloria (3ª cad.).
Joaquim Dantas de Paiva Barbosa	Campo Grande (2ª cad.)	1881	
José Antonio Gonçalves Junior	Campo Grande (3ª cad.)	1881	
Adalberto Octaviano Arthur de Siqueira Amazonas	Guaratiba (1ª cad.)	1881	Removido em 1883 para Paquetá; Removido em 1884 para Sant' Anna (3ª cad.).
Antonio Hilário da Rocha	Ilha do Governador (2ª cad.)	1881	-----
Felizardo Ildfonso Pereira Alves	Ilha do Governador (3ª cad.)	1881	Removido em 1881 para Engenho Velho (1ª cad.); Falecido em 1885.
Joaquim José de Carvalho Filho	Não localizada	Não localizada	Removido da Gloria (3ª cad.) em 1882 para Paquetá; Exonerado em 27/01/1883.

Fonte: Borges (2005)

**ANEXO 2**

**Quadro II -Professoras Públicas da Corte (1854-1889)**

<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
Anna Joaquina de Oliveira e Silva	Sacramento (1ªcad)	1835	Falecida em 20/08/1861
Francisca de Paula Moraes e Lima	Santa Rita	1837	Jubilada em 15/04/1871
Thereza Fortunata da Silva	S. José	1837	Jubilada em 28/12/1863
Clara Maria da Gloria Ribeiro	S. Christovão (1ªcad)	1841	Jubilada em 1868
Catharina Lopes Coruja	Candelária	1843	Jubilada em 17/01/1874
Anna Euqueria Lopes Alvares	Lagôa	1853	-----
Francisca Albina Ferreira	Gloria	1855	Removida em 1858 para Paquetá; Removida em 1862 para Sacramento; Jubilada em 27/07/1866.
Elisa Tanner	Sant' Anna	1855	Removida em 1872 para Santo Antonio (1ª cad); Jubilada em 14/01/1888.
Eulália Emilia Nervi	S. Antonio	1855	Pediu demissão em 1856 ou 1857
Maria Thomazia de Oliveira e Silva	Paquetá	1855	Declarou que não poderia ficar na freguesia de Paquetá por razões de família; Nomeada em 6/11/1855 para o Engenho Velho (2ª cad.).
Amália Justa dos Passos Coelho	Paquetá	1855	Removida em 1857 para S. Antonio; Removida em 1872 para Sant' Anna (1ª cad.); Removida em 1879 para Engenho Velho (3ª cad.).
Anna Joaquina da Costa Passos	Ilha do Governador	1856	Removida em 1858 para Sant' Anna (2ªcad); Falecida em 12/01/1869.
Joanna Amália de Andrade	Paquetá	1857	Removida em 1858 para Gloria (1ª cad.); Sofre processo disciplinar em 1862/1863 e durante o período em que esteve impedida de lecionar foi substituída por Angelica de Athayde Jordão.
Luiza Candida Cardoso	Sacramento (2ªcad)	1858	-----
Delphina Rosa da Silva Vasconcellos	Santa Rita (2ªcad)	1858	Removida em 1866 para Divino Espírito Santo; Jubilada em 23/03/1884.
Maria Antonia da Luz Franco ou, em 1859, Maria Antonia Martins Franco/Franco Martins	Ilha do Governador	1858	Removida em 1858 para Ponta do Caju (ou 2ª cad de S. Christovão); Demitida em 1860.
Theresa de Jesus Araujo Sampaio	Ilha do Governador	1858	Pediu demissão em 1858
Luiza Ferreira Sampaio	Sacramento (2ªcad)	1858	-----
			(Continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
(Continuação) Angelica de Athayde Jordão	Ilha do Gov.	1859	Exonerada em 1860 pelo seu “estado valetudinário” (era adjunta); Nomeada em 1862 para S. Christovão

			(3 <sup>a</sup> cad); Esteve em 1862 e 1863 lecionando na Gloria; Removida em 1866 para Sacramento (1 <sup>a</sup> cad).
Deolinda Maria da Cruz e Almeida Araújo	S. Christovão (2 <sup>a</sup> cad), também chamada Ponta do Caju.	1861	Removida em 1877 para Engenho Velho (1 <sup>a</sup> cad.); Jubilada em 14/01/1888.
Maria da Gloria de Almeida Feijó Em 1871 registra mudança de nome para Maria da Gloria Lacé de Alvarenga	Paquetá	1862	Removida em 1866 para S. Christovão (3 <sup>a</sup> cad.); Removida em 1871 para Engenho Velho (1 <sup>a</sup> cad.); Removida em 1877 para Christovão (2 <sup>a</sup> cad.); Jubilada em 26/10/1878.
Alcida Brandelina da Costa Seixas	S. José	1863	Removida em 1866 para Santa Rita (2 <sup>a</sup> cad); Exonerada, a pedido, em 20/09/1870.
Maria José dos Santos Lara	Ilha do Governador	1864	Removida em 1869 para S. Christovão (1 <sup>a</sup> cad); Removida em 1871 para Santa Rita (1 <sup>a</sup> cad).
Mathilde Carolina da Silveira Em 1866, por motivo de casamento, passa a se chamar Mathilde Carolina Ferreira.	Divino Espírito Santo	1865	Removida em 1866 para S. José; Removida em 1875 para Campo Grande; Exonerada em 1875.
Flavia Domitilla de Carvalho	Paquetá	1866	Removida em 1871 para Sant' Anna (3 <sup>a</sup> cad.);
Thereza Leopoldina de Araújo Em 1881 consta Thereza Leopoldina de Araújo Jacobina	Jacarepaguá	1869	Removida em 1871 para Santa Rita (2 <sup>a</sup> cad.); Removida em 1881 para Gloria (2 <sup>a</sup> cad.); Falecida em 31/03/1884.
Maria Leopoldina Ferreira	Ilha do Governador	1870	-----
Anna Alexandrina de Vasconcellos Medina	Guaratiba	1870	Não tomou posse e foi removida em 1870 para Campo Grande; Removida em 1871 para S. Christovam (1 <sup>a</sup> cad.).
Maria Nazareth dos Santos Garrocho	Guaratiba	1870	Removida em 1871 para S. Christovam (3 <sup>a</sup> cad.); Falecida em 06/08/1873.
			(Continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
(Continuação)			
Josepha Thomazia da Costa Passos	Santa Rita (3 <sup>a</sup> cad)	1871	Removida em 1872 para Engenho Velho (3 <sup>a</sup> cad.); Removida em 1879 para Sant' Anna (1 <sup>a</sup> cad.).
Amália Emilia da Silva Santos	Gloria (2 <sup>a</sup> cad.)	1871	Removida em 1881 para Santa Rita (2 <sup>a</sup> cad).
Zulmira Elizabeth da costa Cirne	Sant' Anna (2 <sup>a</sup> cad.)	1871	

Gertrudes Mathilde da Silveira Em 1879 consta como Gertrudes da Silveira Cardoso	Campo Grande	1871	Removida em 1875 para São José; Falecida em 1879.
Maria Benedita Lacé Brandão	Santo Antonio (2ªcad.)	1871	Removida para Engenho Velho (5ª cad.); Removida em 1888 para Santo Antonio (1ªcadeira de meninos).
Maria Gomes Santarém	Inhaúma	1871	Removida em 1874 para Engenho Novo.
Luiza Joaquina de Queiroz Paiva Mendes	Engenho Velho (2ªcad.)	1871	Removida em 1872 para Santa Rita (3ª cad).
Luiza Celestina Velloso	Paquetá	1871	Removida em 1874 para Lagoa (1ªcad.); Removida para Gávea; Jubilada em 25/09/1886.
Francisca da Gloria Dias	Irajá	1871	
Adelina Amelia Lopes Vieira	Espírito Santo (2ªcad.)	1872	
Claudina de Paula Menezes	São José (2ªcad.)	1872	
Eudoxia Brasília da Costa	Jacarepaguá	1872	Removida em 1874 para S. Christovam (3ªcad.); Removida para São José (3ª cad.) Falecida em 06/05/1884.
Thereza Maria de Jesus Bastos	Guaratiba	1872	
Polycena de Menezes Dias da Cruz Araujo	Santa Cruz	1872	Removida em 1874 para Lagoa (3ªcad.); Falecida em 1882.
Guilhermina Emilia da Rocha, posteriormente passou a se chamar Guilhermina Azambuja Neves	Candelária	1874	Removida em 1882 S. Christovam (4ªcad.); Falecida em 18/06/1883.
Maria Fortunata Siqueira Amazonas Gomes da Silva	Jacarepaguá (1ªcad.)	1874	
Augusta Castelloes	Paquetá	1874	
			(continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
(Continuação) Eudoxia dos Santos M. Dias	Jacarepaguá (2ªcad.)	1874	Removida para Santo Antonio (3ª cad.)
Mathilde Carolina da Rocha	Santa Cruz	1875	Removida em 1876 para S. Christovam (4ªcad.); Removida em 1878 para Paquetá; Exonerada em 12/10/1878.
Maria Arabella Fortes Guimarães	Campo Grande	1876	
Anna Camilla Alves Nogueira	Guaratiba	1877	Falecida antes de tomar posse
Adelaide Augusta da Costa	Paquetá	1877	Removida em 1878 para S. Christovam (4ªcad.); Removida em 1882 para Candelária.
Maria Magdalena da Silveira Faria Posteriormente passou a se chamar Maria Magdalena da Silveira Carmo	Jacarepaguá (3ªcad.)	1877	Removida para Engenho Velho (4ª cad.); Exonerada em 29/09/1886.

Anna América da Rocha e Souza	S. Christovam (1ª cad.)	Nomeada entre 1877 e 1879	Removida em 31/05/1879 para São José (1ªcad.).
Marianna Angélica Loureiro Fernandes	Santa Cruz	Nomeada entre 1877 e 1879	Removida em 31/05/1879 para S. Christovam (2ªcad.).
Eduviges Carolina da Silva	Paquetá	1879	-----
Leobina Cardoso Rodrigues Lima	Santa Cruz	1879	Falecida em 08/06/1883
Felisdora America da Rocha e Souza	São Christovam (2ªcad.)	1881	Removida para S. Christovam (1ªcad.) entre 1881 e 1884; Removida em 1884 para Gloria (2ª cad.).
Carolina Gabriela de Paula Dias	Sant' Anna (5ªcad.)	1881	-----
Josephina de Medina Coeli Barboza	Guaratiba (2ªcad.)	1881	Removida em 22/09/1883 para Santa Cruz e procedeu a exame em 1883 para ser removida para Guaratiba; Removida em 1885 para Santa Cruz (Escola de meninos).
Floribella Moratório de Azambuja Neves	Lagoa (1ªcad.)	1881	Removida em 1888 para Lagoa (1ª cadeira de meninos).
Rozalina Frazão	Gloria (3ª cad.)	Nomeada entre 1877 e 1881	-----
Thereza de Jesus Pimentel	Ilha do Governador (1ªcad.)	1883	Removida em 1884 para Santo Antonio (3ª cad.)
Amélia Augusta Fernandes	Guaratiba (1ªcad.)	1883	Removida em 1884 para S. Christovam (1ª cad.); Removida em 1884 para Candelária.
Adelina Doyle Silva	Sacramento (1ªcad.)	1883	-----
Maria Elvira de Figueiredo eixeira da Fonseca	Guaratiba (2ªcad.)	1883	Removida em 1884 para São José (3ª cad.) (Continua)
<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de nomeação</b>	<b>Movimentação</b>
(Continuação) Josephina Carlota Paulina Castagnier	S. Christovam (4ªcad.)	1884	-----
Amélia Frazão de Araújo Cabrita	S. Christovam (4ªcad.)	1885	Exonerada em 25/01/1889
Maria Dias França	S. Christovam (4ªcad.)	1885	-----
Stella Nahon Registro em 1888 da mudança de nome para Stella Lindheimer	Engenho Novo (3ªcad.)	1885	Removida em 1888 para Santo Antonio (1ª cad.)
Maria Amélia Fernandes	Inhaúma	1885	Removida para São José (3ª cad.); Falecida em 1884.
Angelina Sandoval Castriolo Pereira	Guaratiba (2ªcad.)	1885	-----
Maria José de Medina Coeli Ribeiro	Guaratiba (1ªcadeira de meninos)	1885	Removida em 1886 para Santa Cruz.
Catharina Mattoso Forte da Silva	Paquetá	1885	-----
Olympia Francisca Proença	Santa Cruz	1885	Exonerada em 17/07/1886.

Fonte: Borges (2005).

## ANEXO 4

### CARTAS DO PROFESSOR DA ROÇA

**Artigos relativos á instrucção publica da Côrte, publicados no Constitucional de março e abril de 1863 por Manoel José Pereira Frazão.**

Vice-director e professor de mathematicas do Collegio do Exmo. Snr Barão de Tautphoeus, Professor publico da 1ª cadeira da freguezia do Sacramento da Côrte, membro effectivo da Imperial Sociedade Amante da Instrucção, dos ensaios litterarios no Rio de Janeiro, Typographia Paula Brito – Praça da Constituição, 1864.

Ao leitor

A necessidade de satisfazer a alguns amigos que instavam pela collecção destas cartas publicadas no CONSTITUCIONAL em Março e Abril do anno passado, é a unica razão de ser do presente opusculo.

Estes artigos não eram destinados a figurarem n'uma collecção; se tal fosse o meu intento, te-los-hia sem duvida preparado de antemão, e só depois de coordenados teriam sido publicados. Foram artigos soltos, filhos de uma impressão do momento, feitos ao correr da penna, e publicados immediatamente.

O autor só tinha em vista chamar a attenção das pessoas competentes para tantas irregularidades que entorpecem a marcha regular dos trabalhos escolares. Para produzir effeito, era preciso empregar uma linguagem energica, e buscar a protecção do mysterio por meio do pseudonymo.

Circumstancias imprevistas, porem, fizeram divulgar o autor das cartas, as quaes, em consequencia disso, deviam perder o interesse. Por outro lado a minha entrada para o magisterio publico, pouco depois da publicação da ultima destas cartas, tirava-me toda a competencia para, sob a responsabilidade de meu nome, occupar-me na imprensa de cousas relativas á repartição em que sou empregado.

Não podendo, pois, de um nem de outro modo, satisfazer o meu ardente desejo de analysar uma por uma todas as circumstancias que concorrem para essa descrença geral

sobre a regularidade dos exames de Instrucção Publica, contento-me em lembrar de novo aos homens que se occupam desta materia a necessidade de uma reforma.

Se me fosse dado discutir a materia, eu analysaria até que ponto são justas as queixas do publico:

1° - Sobre a falta de um plano de exames concertado de modo a ser conhecido por todos;

2° Sobre a ausencia de regras fixas para o julgamento.

3° Sobre a falta de harmonia do programma do examinador e do examinando

4° Sobre a falta de publicidade, que compromette a moralidade do acto

5° Sobre mil outras asserções, que, sem serem muito bem fundadas, não deixam contudo de ter sua razão de ser.

E não seria difficil encontrar nas estatisticas dos exames geraes publicadas todos os annos, dados bem claros para resolver tão importantes problemas. Mas essa materia eu a deixo as pennas mais autorisadas.

Do que, porem, não desisto, é do direito que me assiste, ou antes do dever imperioso que tenho, quer como professor publico, quer como particular, de pedir providencias a quem as dever ou puder dar, para que o Magisterio se êrga até a altura de sua missão sublime, missão tão pouco apreciada pela sociedade, porque vê a nenhuma importância que se lhe dá. Chamo a attenção dos meus leitores para o 5° e o 6° artigos desta collecção.

As *cartas do Professor da Roça* não deixam de produzir algum effeito: a imprensa acordou do seu lethargo, e o Jornal do Commercio deu alguns artigos. Oxalá que esta nova tentativa chame á imprensa novos campeões.

**12 de Março de 1863**

Meu Caro Redactor,

A época em que vivemos, toda de progresso industrial, apresenta um spectaculo maravilhoso do mais completo indifferentismo em materias sociaes!

Agitem-se embora as mais grandiosas questões de interesse publico; não tragam ellas o cunho de alguma especulação politico-commercial, e não haja medo que alguem se

abalance a esclarecer a opinião publica sobre a interpretação que se deve dar a certos phenomenos da ordem social.

E todavia taes esclarecimentos deviam influir muito no aperfeiçoamento dos processos para a solução de grandes e importantes problemas...

E se ha questões que mereçam a attenção do paiz, são, sem contestação alguma, das mais momentosas as que dizem respeito á educação da mocidade. Entretanto poucos são o que se occupam de tão importante materia; e esses poucos o fazem quando algum interesse particular os move. Então, declinam nomes, conspurcam reputações, e, servindo á grande causa de suas paixões e de seus interesses, de nada se importam menos que do interesse publico.

Acabamos de atravessar uma crise que abalou grande parte da sociedade; todos os dias os jornaes annunciavam os desastrosos resultados dos exames da instrucção publica! Dinheiro gasto sem proveito, e talvez com grandes sacrificios; perda de tempo, de animo, etc., etc. E o que se disse? ou que publicações vieram esclarecer-nos a este respeito? Gritou-se, vociferou-se, mas ficou-se na mesma ignorancia das verdadeiras causas dessa calamidade.

Nenhum collegio requereu ainda a publicação das provas escriptas dos reprovados nas diversas materias, afim de se avaliar a justiça com que julgaram as commissões examinadoras! Será que são todos indifferentes ao desmentido solemne que têm tido seus attestados? será que se arreceiam da mesa na vingança de um tão insolito procedimento? ou será... (quem sabe?) que a consciencia lhes brada mais alto que toda outra consideração, impondo-lhes um rigoroso silencio?! *Dicant Paduani*

Como quer, porém, que se deva interpretar o silencio dos professores e directores de collegios da côrte em presença dessa emergencia, não devermos ser indifferentes ás odiosas censuras de que são victimas os membros das commissões, quer como demasiado severos e injustos, quer como dominados pela prepotente e caprichosa vontade do Sr. visconde de Jequitinhonha.

Cumpré que alguma voz ainda não enrouquecida nas lidas estereis da politica se levante no meio deste silencio geral, e que, só visando o dever, a despeito de qualquer outra consideração nos venha desenhar o quadro de nossas miserias em materia de instrucção publica.



É apreciando de perto todas as causas que concorrem tão poderosamente para a decadencia da instrucção publica em nosso paiz, que julgamos prestar um serviço relevante á nossa estudiosa, e bem mal dirigida mocidade.

Longa se vai já tornando esta primeira carta; se dais licença Meu Caro Redactor, voltarei uma segunda a dar-vos conta do que nesta apenas deixo esboçado. Não vos inquieteis de meu nome; se occulto, é porque tenho conveniencias a guardar.

E demais, que interesse vem á questão a declinação de um nome obscuro e ignorado, e de um individuo que em uma época de positivismo tem a parvoíce de se lembrar de *instrucção publica*?

Contentai-vos com saber que sou estranho á politica, que vivo vida obscura de um pobre professor da roça; o que não impede que em meu peito bata um coração brasileiro.

Do meu retiro indignei-me contra essa ordem de cousas que tantos desastres e desgostos tem causado aos meus collegas da côrte; e protestei dizer com franqueza a quem quizer lêr as minhas cartas, tudo quanto penso ácerca de um assumpto que parece-me bem importante.

Sendo que o decreto imperial que baixou em 1854 fez da instrucção publica um ramo da administração<sup>1</sup>, cumpre que o publico seja inteirado do como se tem entendido a direcção dessa importantíssima repartição, que nos paizes civilisados é objecto da mais seria solícitude dos governos. Comvém que o povo seja instruido do direito de protecção

que lhe assiste, e isso bastará para que um governo bem intencionado se apresse em prestar-lh'á

Sou, Sr. Redactor, vosso humilde respeitador,

*O professor da roça*

---

<sup>1</sup> Ate então quasi o não eram

## II

14 de Março de 1863

Meu Caro Redactor

Na minha primeira vos prometti traçar o quadro de nossas miserias em matéria de instrucção publica, afim de ficarem conhecidas as causas que influem poderosamente nessas innumeradas reprovações, verdadeiros desastres para a reputação dos collegios e dos professores. Relevai-me ainda uma pequena digressão antes de entrar em matéria.

Ella torna-se indispensavel para que me não julguem exagerado, quando chamo a isto uma calamidade.

Ahí pela corte é natural que se tenha desvanecido a impressão que estes desastres causaram no animo dos interessados, porque (segundo me escrevem amigos dahi) já se não dá grande importancia á uma reprovação!... Eis uns dos perniciosos effeitos, e não o menor, a meu ver, disso mesmo a que eu chamo calamidade! Tirar o brio do alumno, acostumando-o a reprovações, é sem duvida destruir-lhe o primeiro elemento que lhe podia servir de estímulo!

Incutir-lhe no espirito por odiosas insinuações a persuasão de que o tribunal da Instrucção Publica é uma roda de loteria, ou uma *Inquisição sui generis*, a cujas decisões não preside a razão, e sim o capricho ou a sorte, é cortar pela raiz todas as esperanças de progresso intellectual. O estudante póde, e deve até vadiar o tempo do estudo; porque não teme a moralidade do julgamento, e póde responder a qualquer resultado: - *Sic coluere fata*.

*O tempora! Ô mores!* Pensais, Meu Caro Redactor, que, admittido o principio da immoralidade dos exames, a mocidade, a esperança do paiz, não corre o caminho do precipicio?!...

Mas nas grandes cidades, nos grandes centros commerciaes, poucas vezes vêm estas idéas occupar os espiritos sempre distrahidos com operações de outra ordem. O mesmo não acontece nos logarejos como este em que habito, onde ha sempre alguma hora para se conversar sobre qualquer assumpto, importante ou não, comtanto que caia na *ordem do dia*.

A questão dos exames da Instrução Publica faz por aqui hoje o objecto de todas as conversações; e como foram victimas entidades de ambos os credos, uns foram reprovados por falta de energia dos padrinhos; outros, pelo implacavel rigor da politica! Da côrte mesmo se tem escripto verdadeiras anedoctas em que se pretende provar a desintelligencia dos membros da mesa. Mas o facto é que foram reprovados de uns e outros; e por mais de um exemplo se demonstrou a improficuidade dos empenhos.

Deixemos, porém, de parte essas vagas insinuações com que pretendem responder a justas arguições os legitimos culpados de uma tal estado de cousas, e tratemos de apreciar as fontes do mal que nos cumpre combater. São tantas e tão variadas as circumstancias que cooperam para elle, tal é a influencia de umas sobre as outras, que bem se poderia dizer que de nenhuma dellas, mas do concurso dellas, é que resulta o mal. Se bem que todas são de natureza tal, que cada uma era bastante para, só por si, produzir males consideráveis.

Estudemos a questão *ab ovo*.

1ª causa. – *Ignorancia quasi completa do fallar vernaculo.*

Causa horror lembrar o estado de decadencia a que temos chegado nessa matéria!

Tudo parece annunciar a hora de nossa regeneração, porque a natureza liga sempre os progressos do espírito a grandes crises que abalam as bases da sociedade.

Com effeito sem leis, sem regulamentos especiaes, o nosso paiz tem-se limitado a copiar e traduzir o regulamento francez, sabio na verdade, mas só applicavel ás nossas necessidades quando convenientemente modificado!... Vergonha terão os nossos vindouros quando, recorrendo ás estatisticas da Instrução Publica, virem que um sem numero de moços têm sido reprovados em idiomas estranhos, que aliás conheciam soffrivelmente; ao passo que uma só vez não consta que alguém deixasse de matricular-se por desconhecer o proprio idioma!!

Queremos imitar as grandes nações civilisadas; pois bem, imitemos: quem dirá que se não faça? Só um espírito orgulhoso é que despreza as lições de bons mestres. Não faremos questão da preferênciã exclusiva que se dá entre nós ao regulamento da França, deixando muita cousa que aprender nos da Allemanha, e mesmo de outras nações, não menos competentes em matérias de instrucção. A França, a mestra das nações como lhe

chama Vicaire, o pharol da civilisação moderna, na fhrase de Guísot, a França, digo, faz honra a quem a imita em materia em que ella é tão competente. Porém o que eu nego é que entre nós se imita o regulamento da França. Em nosso paiz chama-se imitar o que eu chamo de *traduzir e copiar*. Imitemos sim a França, mas imitemos éntelligentemente: uma copia fiel em materia tal é além de improficua, despida de todo o senso. Hoje ficarei aqui, e, visto que me permittis, continuarei em outras, o trabalho encetado.

Sou, Sr. Redactor, vosso humilde respeitador,

O professor da roça.

V

21 de Março de 1863

Meu Caro Redactor,

Do conteúdo de minhas cartas até hoje publicadas facilmente se deprehende que a razão principal dessas reprovações em massa, é a falta de habilitações dos candidatos. Não se deve, porém ,inferir que todos os collegios ou que todos os professores seguem a mesma regra! Não: entre uns e outros ha homens conscienciosos e trabalhadores, que esquecidos até de seus interesses, só attendem ao beneficio que do seu contingente de trabalho possa vir á sociedade.

Conheço collegios ahi na côrte, em que trabalha-se sem attender ao maldito programma, em que estuda-se a lingua portugueza, a despeito da incuria geral; e donde por consequencia saem alumnos habilitadissimos. Mas esses são, as mas das vezes, victimas da ingratição da sociedade, que não comprehende os seus proprios interesses!

Tambem não é menos certo que muitas vezes tem acontecido serem reprovados moços, que não estavam no caso de o serem; mas que deixam-se tomar de um *panico* na occasião do exame, e desconhecem as cousas mais triviaes! E neste caso que fazer a commissão? Não vêm estes alumnos de envôlta com mil outros, que carecem das noções mais rudimentaes? Como distinguir destes os primeiros?

Ao primeiro disparate diz a comissão - É dos taes. Os homens sensatos concordarão comigo que taes factos se não dariam, se pudesse haver mais confiança nos attestados.

Trabalhe-se, pois, não para preencher uma formalidade, mas para fazer adquirir aos alumnos conhecimentos reaes; e teremos conseguido remover a maior das difficuldades. Passemos á terceira causa.

*Magisterio muito apensionado, inglorio, mal retribuido, mal considerado, e por consequencia, máo.*

Para bem desenvolver este ponto, estabeleçamos uma serie de factos incontestaveis para os quaes cumpre chamar a attenção dos competentes.

As vidas são geralmente curtas, e mórmente entre nós. A deficiencia de população em nosso vastissimo territorio, e a propria natureza de nossas instituições, contribuem para que o parlamento, a politica, a imprensa, a administração, e mil outros minotauros das intelligencias, devorem a grande maioria dos homens a quem são dadas habilitações litterarias.

Daqui resulta que essa grande maioria tem durante a sua vida de applicar-se principalmente a objectos para que se não preparou; e que vejamos a cada passo: o medico, delegado de policia; o jurisconsulto, empregado publico, o mathematico, amanuense; o theologo, jornalista; e mil outras anomalias! Este mal é a meu ver por emquanto incuravel; mas salta aos olhos de quantos desejam a applicação do principio: *Tractent fabrilia fabri.*

Isso posto, quaes são os homens que entre nós se occupam do magisterio? Ou antes, é este entre nós uma profissão? Não! Nenhum homen que dispõe de um certo cabedal de conhecimentos deixa occupações muitissimo mais vantajosas, para dar-se á uma vida ingloria e penosa, a um sacerdocio todo de abnegação, como o magisterio!

Dos homens distinctos que conta hoje a classe (que os conta) uns são distrahidos com occupações de diversa ordem, e só dão ao magisterio a hora designada para leccionar, e isso mesmo nem sempre; outros fazem do magisterio uma *ante-camara* para esperarem os melhoramentos que almejam.

Commo leccionam os primeiros? Cançados de mil outros afazeres, qual atarefado da politica, qual dos trabalhos de sua repartição, que lhe absorveria todo o tempo, não é possivel que satisfaçam ás condições de um professor dedicado. *De minimis non*

*curat proetor*. Vejamos os segundos. Estes, tendo sempre em mira melhorar de posição, estão attentos ao lado donde lhes acenam maiores vantagens.

Ora, esse estado anormal do espirito de uns e outros é incompativel com a assiduidade indispensavel ás lidas do magisterio!

Não tratarei dessa invasão de pseudo-professores que infestam a classe, e que tanto mal lhe fazem: disso cumpre cuidar a autoridade.

Resulta deste concurso de circumstancias, que em um mnisterio tão honroso conta-se apenas uma meia duzia de professionaes, cujo numero fica muito áquem das necessidades do ensino. Estes dividem-se e subdividem-se; as horas do dia são poucas para as lições que têm; as da noite, que não são tambem occupadas, ficão para o repouso indispensavel ao corpo.

Quando estudam?! Vêm-se forçados a limitar seus conhecimentos aos poucos que já tiverem adquirido, que já são demasiados para o *systema preparatorio*, de que fallei na minha ultima carta!...

Eis, meu caro redactor, em toda a nudez da verdade, o que é o magisterio na côrte!

E como não ser assim?! Poderá o professor limitar-se a tres ou quatro horas de lição? O que o fizesse morreria de fome!

Os ordenados são os mais acanhados, e as necessidades da época são exorbitantes! O mesmo magisterio superior não é muito bem retribuido; e a prova disso é que os que delle se encarregam sollicitam outras occupações!

Agora (aqui para nós) qual é o papel que representa um professor, propriamente tal, perante uma sociedade constituída como a nossa? De que importancia gosa? Obrigado pelas circumstancias a resignar-se á uma tarefa tão espinhosa quão ingloria, e tendo por garantia unica seus *pingues* ordenados, não perde por certo a occasião de se deixar devorar por alguns dos minotauros de que acima fallei.

Longa se vai tornando esta; tornarei á materia.

Sou vosso humilde respeitador

*O professor da roça*

## VI

26 de Abril de 1863

Meu Caro Redactor,

Deveres mui complexos me vieram interromper a tarefa que me impuz de apreciar as causas da decadencia da instrucção publica em nosso paiz.

Em cumprimento do que vos prometti ns minha ultima de 24 do passado, vou fazer algumas considerações mais sobre o magisterio, cujo quadro ficou ahi summariamente esboçado.

Não desejo ferir o melindre de quem quer que seja; nem tenho o orgulho de persuadir-me que a minha voz possa acordar o paiz do somno da indifferença. Mas insisto nessa materia, porque tenho como regra de bom dever: “*Que o cidadão prestante deve concorrer com o seu quilate de luz sempre que se agitam questões de tão alta importancia social.*” Ora parece-me que a disconsideração do magisterio, a sua humilhação perante as outras classes da sociedade são factos que merecem alguma attenção.

Ninguem ignora que a educação da nossa mocidade esteve sempre em quasi completo abandono, até que um homem eminente (á exemplo do que se pratica nos paizes civilisados) lembrou-se de collocar-a sob a égide da lei. Baixou com effeito o decreto imperial de 17 de Fevereiro de 1854 chamando os professores particulares á exhibição de provas de capacidade intellectual e moral, e creando uma inspecção *ad hoc*.

Sublime idéa era sem duvida esta de dar aos professores um titulo á consideração publica, para que se não confundissem com os charlatães que impingem á descuidada sociedade o seu ouropel por ouro do mais fino quilate!

Mas que vale entre nós a lei de 54, se (como acontece á tudo quanto é nosso) pregaram-lhe um nariz de cêra, que qualquer piparote faz prestar-se a todos os abusos?!

Pedro quer leccionar uma materia que .... *sabe*; mas não quer sujeitar-se á prova. É bom moço, póde vir a ser util; zas, um piparote no nariz da lei: obtem uma dispensa, e com ella um titulo de capacidade!!

João não conseguiu attestados que pudessem ao menos cohonestar a dispensa. Não é embaraço: *não lecciona, explica e prepara* para o collegio de Pedro II, e para as escolas superiores! Ora, quem explica para o collegio de Pedro II, *a fortiori* explica para outros collegios, e por consequencia n’elles.

Este defeito organico dá em resultado um grande numero de irregularidades que infelizmente temos a lamentar.

Porém não pára ainda aqui tudo. A lei estabelece que os professores publicos sejam demittidos mediante um proceso em que se demonstre sua incapacidade; entretanto, mais de uma vez temos tido exemplos de demissões pouco escrupulosas quer de professores primarios, quer do proprio collegio de Pedro II!

Como exigir que a sociedade tenha em consideração os professores particulares, se os que obtêm cadeiras por concursos são tidos em menos que simples amanuenses de secretaria?!

O povo olha para o governo como norma de procedimento: não póde, não deve dar ao professor a consideração que o governo lhe nega.

O professorado hoje é a peor das recommendações! Perguntai a um pai o que é o professor de seu filho, e elle vos responderá: "*Um criado de ensinar meninos!*"

Dir-me-hão que o governo nenhuma culpa tem da pouca importancia que se dá a uma classe que se tem deixado ficar áquem da illustração do seculo, e á qual o espirito de antagonismo acaba de tirar o prestígio que por ventura ainda conservava!

Infelizmente é assim, mas nem por isso é menos certo que a falta de escrupulo na concessão de dispensas, e a pouca exigencia que se faz para as provas de capacidade, são factos que concorrem para que se mescle a classe, e para fazer desertar della os que fóra acham outros recursos, e que vêm no magisterio uma especie de degradação social.

Em um paiz em que se exigem tantas habilitações para o escripturario do thesouro, e o empregado publico de qualquer ordem, estuda-se para tudo, menos para professor!

Nunca os dinheiros publicos chegaram para crear-se uma escola normal, onde um professor se instruisse; e que, a exemplo das de Allemanha, se ramificasse por todos os pontos do imperio! E se se vier a fazer, será mais um valhacouto de abusos, que só servirá para degradar-nos cada vez mais!

Não sei de quem é a culpa; mas o facto é, que temos professores que desconhecem as mais comezinhas questões de pedagogia, que ignoram a logica, poderoso e indispensavel auxilio para todas as operações de espirito; e que entretanto ensinam e têm um diploma!



Tudo isso fôra previsto pelo legislador, quando pela sabia lei já citada chamou a exame o professor particular! Mas fez-se o que se devia fazer para que a sociedade tirasse partido dessa sublime inspiração de um grande estadista?! Ahi estão os regulamentos posteriores para responderem.

Quais eram as vantagens da lei de 1854:

*1ª Garantir á sociedade uma instrucção inspeccionada pelo governo, substituindo o juizo illustrado deste aos dos pais nem sempre competentes.*

*2ª Garantir tambem ao professor o respeito e a consideração da sociedade.*

Tudo, porém, tem sido annullado; e não só a sociedade é muitas vezes enganada, como o professor nunca obteve o gráo de consideração que lhe compete, e que a lei muito explicitamente lhe quiz garantir.

Preste, pois, o governo alguma attenção a tão sagrados deveres; lembre-se que é ao professor que está confiada a maior de todas as missões, o preparar a nação futura; lembre-se que em pequenas idades imita-se tudo, e os defeitos e vicios não são por certo o que mais custa a imitar; tenha mais escrupulo em conferir titulos; trate com alguma deferencia, e faça retribuir melhor a mais importante classe dos servidores do estado; e teremos dado um passo avantajado no caminho do progresso. Então veremos que para o magisterio concorrerão homens que pela sua illustração possam prestar serviços relevantes á educação da mocidade.

Não concluirei esta sem fazer um pequeno repáro sobre o que publicou o Jornal do Commercio em artigos editoriaes. Diz aquella illustrada redacção, que uma das causas do mal da instrucção é a falta de estabelecimentos dirigidos sob as vistas do governo; que o collegio de Pedro II é pequeno, etc, etc.

Esta asserção encerra uma grave injustiça aos estabelecimentos particulares. Fosse-nos permittido comparar as provas escriptas de alguns reprovados na Instrucção Publica, e alguns premiados em Pedro II, veriamos de que lado estaria a superioridade!

Eu penso pelo contrario, que todos os embaraços com que lutam os collegios particulares são provenientes do mão fado que parece perseguir o governo do Brasil em materias de instrucção! Mal de nossa mocidade se não encontrasse meios de se instruir nos estabelecimentos dos particulares, apesar de todas as irregularidades que por elles vão!

Se o *Jornal do Commercio* tivesse aconselhado ao governo o cumprimento da lei de 1854, ou então a desistencia completa desse protectorado nominal sobre a instrucção particular, teria sem duvida prestado mais serviço á sociedade!

Para se demonstrar a influencia perniciosa do governo em materias de instrucção publica, basta lêr os estatutos do instituto Commercial, onde se encontram artigos verticalmente oppostos ao espirito e á letra da grande lei fundamental do Estado, a nossa constituição!

Com effeito, dizer que serão preferidos para certos empregos os que tiverem estudado no Instituto; e que daqui a 5 annos serão os cargos de correctores, leiloeiros e despachantes das alfandegas, exclusivos para os filhos desse estabelecimento; é fazer aos brasileiros uma extorsão dos seus mais sagrados direitos constitucionaes! Com que jus póde o governo annullar com seus regulamentos as prerogativas da constituição?!

Meu Caro redactor, rogo-vos que tomeis muito em consideração esta materia para chamardes a attenção do corpo legislativo. A minha voz é sobremaneira debil para ser ouvida tão alto!

Além de illegal, é esse acto abusivo tendente a enfraquecer ou enervar o desenvolvimento intellectual! Sem a livre concorrência qual é o estímulo do estudante privilegiado?! *Os exames!!*

Ora os exames!... Quem não sabe por ahí que os exames são burlas com que se pretende illudir os tolos?! Quem examina? Os professores que têm todo o interesse de approvar o seu discipulo!!

Copia-se vergonhosamente o que o regulamento da França tem de máu; porque não se segue nos estabelecimentos do governo a mesma regra que se segue em França?

Em França o bacharelado em letras é dado á todo o cidadão que dispõe dos conhecimentos precisos; abre-se inscripção para os exames de 3 em 3 mezes. No Brasil é o bacharelado um privilegio exclusivo do collegio de Pedro II! Pretende-se fazer crer que um estudante que decora dez linhas de um autor (não importa em que materia) é mais habilitado que os que soffrem exames quasi vagos em todas as materias! Não contentes com essas irregularidades, já se lembraram de fazer o doutoramento em mathematicas e sciencias naturaes exclusivo para os bachareis em letras. Não sei se levarão a effeito semelhante dislate! Agora, finalmente, publica-se o regulamento do Instituto Commercial,

em que são despojados do direito de serem despachantes, leiloeiros e correctores, todos os cidadãos brasileiros, á excepção dos estudantes do Instituto!...

É de se lastimar que a direcção de taes estabelecimentos, em vez de procurar dar-lhes concurrencia real pelo aperfeiçoamento dos estudos, lhes procure uma concurrencia toda artificial, por meio de privilegios que lesam os direitos de todos os cidadãos, e ainda mais, que affectam os interesses materiaes do paiz!

Com effeito, custa até a crer que o commercio do Brasil fique calado sob a ameaça de ver entregues os seus maiores interesses, não a pessoas de sua confiança, mas aos meninos privilegiados do governo!

Relevai, meu caro redactor, se nessa minha digressão me affastei muito da questão vertente.

É que sou brasileiro, e não posso reprimir a indignação que me causou um tal sequestro de garantias!

A meu ver, a maior injuria que nos é feita pelo art. 31 cap. 4o do regulamento do Instituto Commercial, é dirigida á nossa intelligencia; pois só a um povo ignorante e barbaro póde um governo *autocratico* impôr taes regulamentos.

O estrangeiro tem o direito de rir-se de nosso gráo de illustração! Fique ao menos registrado o meu protesto, e oxalá que elle ache écho no coração de todos os brasileiros.

Não vos enfadarei mais por hoje, em outras tratarei ainda de outras causas.

Sou vosso humilde respeitador.

*O professor da roça*

## ANEXO V:

### Instrucções especiaes para as conferencias pedagogicas

Sua Magestade o Imperador ha por bom approvar as instrucções especiaes para a celebração das conferencias de que trata o art. 70 do regulamento annexo ao decreto n. 1331 A de 17 de Fevereiro de 1854, organisadas em virtude do mesmo artigo pelo inspector geral da instrucção primaria e secundaria do municipio da côrte, conselheiro José Bento da Cunha Figueiredo.

Palacio do Rio de Janeiro, em 30 de agosto de 1872.—*João Alfredo Corrêa de Oliveira.*

#### INSTRUCÇÕES A QUE SE REFERE A PORTARIA SUPRA

Art. 1.º Todos os professores publicos das escolas primarias do municipio da côrte serão convocados, com oito dias de antecedencia, pelo inspector geral da instrucção publica para se reunirem nas fôrmas da Paschoa, e nas do mez de dezembro, a fim de conferenciarem sobre todos os pontos que interessarem o regimen interno das escolas, methodo do ensino, systemas de recompensas e punições para os alumnos, expondo as observações que hajam colhido de sua pratica e das leituras das obras que tenham consultado.

§ 1.º A estas conferencias assistirão os delegados dos districtos e os membros do conselho director, que serão para isso convidados; assim como os directores dos estabelecimentos particulares, que o inspector geral julgar conveniente avisar.

§ 2.º Na carta de convite se indicará o dia e logar em que serão celebradas as conferencias, as quaes durarão até tres dias consecutivos, sendo cada sessão diaria de tres horas, podendo ser prorogada por mais uma, começando ás 10 da manhã.

Art. 2.º A reunião será presidida pelo inspector geral ou pelo membro do conselho que este designar, e servirá de secretario o professor mais moço dentre os presentes, que tomará assento ao lado direito do inspector, ficando do outro lado o secretario da repartição da instrucção publica.

Os membros do conselho director terão logar no estrado da mesa do presidente.

§ 1.º Os professores publicos e particulares convidados tomarão promiscuamente assento em cadeiras collocadas em frente da mesa do presidente, e os delegados e espectadores ficarão nos logares que lhes forem destinados.

§ 2.º Declarada aberta a sessão pelo presidente, e estabelecido o necessario silencio, o secretario lerá a acta da sessão antecedente, que será logo approvada, se não houver alguma reclamação; havendo-a, poderá ser alterada no sentido que fôr vencido, depois de brevissima discussão.

§ 3.º Approvada a acta, entrar-se-ha no trabalho que fôr dado para ordem do dia pelo presidente dentro dos limites do programma.

Art. 3.º Na discussão das materias tomarão parte, além dos professores publicos, os particulares convidados, havendo tempo. Os membros do conselho farão por escripto as notas que julgarem convenientes, para serem attendidas na organização do programma para o exercicio da reunião subsequente.

§ 1.º Nas discussões os espectadores se conservarão silenciosos, e os professores guardarão entre si a maior cortezia e urbanidade, evitando qualquer expressão ou gesto que possa offender o amor proprio dos preoccupantes, sob pena de serem chamados á ordem pelo presidente.

§ 1.º A estas conferencias assistirão os Delegados dos districtos e os Membros do Conselho Director, que serão para isso convidados; assim como os directores dos estabelecimentos particulares, que o Inspector Geral julgar conveniente avisar.

§ 2.º Na carta de convite se indicará o dia e logar em que serão celebradas as conferencias, as quaes durarão até tres dias consecutivos, sendo cada sessão diaria de tres horas, podendo ser prorrogada por mais uma, começando ás 10 da manhã.

Art. 2.º A reunião será presidida pelo Inspector Geral ou pelo Membro do Conselho que este designar, e servirá de secretario o Professor mais moço d'entre os presentes, que tomará assento ao lado direito do Inspector, ficando do outro lado o Secretario da Repartição da Instrução pública.

§ 1.º Os Membros do Conselho Director terão logar no estrado da mesa do Presidente; os Professores publicos e particulares convidados tomarão promiscuamente assento em cadeiras collocadas em frente da mesa do Presidente, e os Delegados e espectadores ficarão nos logares que lhes forem destinados.

§ 2.º Declarada aberta a sessão pelo Presidente, e estabelecido o necessario silencio, o Secretario lerá a acta da sessão antecedente, que será logo approvada, si não houver alguma reclamação; havendo-a, poderá ser alterada no sentido que fór vencido, depois de brevissima discussão.

§ 3.º Approvada a acta, entrar-se-á no trabalho que fór dado para ordem do dia pelo Presidente dentro dos limites do programma.

Art. 3.º Na discussão das materias tomarão parte, além dos Professores publicos, os particulares convidados, havendo tempo. Os Membros do Conselho farão por escripto as notas que julgarem convenientes, para serem attendidas na organização do programma para o exercicio da reunião subsequente.

§ 1.º Nas discussões os espectadores se conservarão silenciosos, e os Professores guardarão entre si a maior cortezia e urbanidade, evitando qualquer expressão ou gesto que possa offender o amor proprio dos propositantes, sob pena de serem chamados á ordem pelo Presidente.

§ 2.º Não será licito a nem-nam Professor levar a discussão para outro assumpto que não seja o restrictamente dado pelo Presidente para ordem do dia.

§ 3.º O Presidente dará successivamente a palavra a cada um dos Professores para lerem o que tiverem escripto sobre a materia, ou quesitos theoreticos e práticos do programma; e, finda a leitura das peças escriptas, abrirá discussão sobre ellas nos pontos e pela ordem que o mesmo Presidente achar conveniente, convidando os Professores para arguirem-se reciprocamente.

§ 4.º O Secretario tomará nota das opiniões divergentes para serem mencionadas na acta respectiva, e reconsideradas na confecção do programma que tem de ser dado para a reunião seguinte.

§ 5.º Quando as divergencias recalifrem sobre alguns pontos que estejam em pratica nas escolas, e que convenha modificar ou fixar melhor, o Presidente, substanciando-os, sujeital-os-á logo á votação, e o que fór vencido por maioria de votos será consignado no acta para ser attendido e resolvido em sessão ordinaria do Conselho Director.

§ 6.º Para que a discussão seja proveitosa, o Presidente não consentirá que os discursos sejam divagantes e extensos, mas concisos e pertencentes ao ponto da controversia, dando, ou negando, segunda e terceira vez, a palavra a cada Professor quando entender conveniente.

§ 7.º Finda a discussão, o Secretario-professor escreverá o resultado do processo verbal da sessão diaria, fazendo menção do dia e hora em que tiver logar, das pessoas que assistiram, e das questões que tiverem sido ventiladas, consideradas ou resolvidas, usando de redacção clara, facil e summaria. Esta acta será assignada pelo mesmo Secretario, e rubricada pelo Presidente.

Art. 1.º Na ultima sessão diaria de conferencia periodica será o principal assumpto da dia a organização do programma das materias que tiverem de ser tratadas ou discutidas na conferencia proxima futura.

§ 1.º O Secretario da Repartição redigirá o processo desta sessão, fazendo logo um ligeiro relatório dos pontos das divergencias, e soluções havidas em cada uma das sessões diarias, para serem tomadas em consideração na confecção do programma.

§ 2.º Em seguida o Presidente proporá aos Professores que indiquem algumas theses, que devam ser discutidas, de preferencia sobre quizesquer dos seguintes assumptos:

1.º Capacidade actual e eventual das salas das escolas, seus commodos e utensilios necessarios:

2.º Estudo, exame e applicação dos methodos e systemas do ensino;

3.º Appreciação dos livros usados nas escolas e dos que convirá adoptar;

4.º Finalmente, tudo quanto se considerar necessario e proficuo em relação ao melhor e mais prompto desenvolvimento da instrução e educação primaria.

§ 3.º Recolhidas estas indicações, o Presidente ficará só com o Conselho Director, para assentarem nos pontos ou quesitos que derem constituir o programma; pontos que serão determinados com toda a individuação, simplicidade e clareza, ficando assim encerrada a conferencia.

§ 4.º O Secretario da Repartição formará o quadro dos pontos para ser enviado logo aos Professores, affixado na sala da reunião e publicado na gazeta official.

O trabalho escripto que fizerem sobre a materia do programma, será remetido com capa official ao Inspector Geral dez dias antes do primeiro da reunião, a fim de ser apresentado sobre a mesa e lido na fórma do art. 3.º § 3.º

§ 5.º No dia seguinte ao do encerramento da conferencia o Conselho Director celebrará uma sessão especial para apreciar os trabalhos escriptos dos Professores, consignando-se na acta os nomes dos que mais se tiverem distinguido nas sessões, para ser tudo levado ao conhecimento do Ministerio do Imperio.

§ 6.º Os trabalhos escriptos apresentados pelos Professores nas reuniões pedagogicas ficarão archivados na Secretaria, para serem consultados na occasião da organização do relatório geral da Repartição ao Ministerio do Imperio.

§ 7.º Será tambem remetido aos Directores ou Professores dos estabelecimentos particulares o quadro dos pontos do § 1.º do artigo antecedente, para que, si lhes aprouver, dissertem sobre elles por escripto, e remetam o resultado de suas lucubrações ao Inspector da Instrução pública, que os entregará á apreciação do Conselho Director.

Art. 5.º Ao Inspector ou seu preposto compete, além da convocação e da presidencia das sessões, manter nelas a ordem, podendo não só fazer sair da sala os que se não portarem convenientemente, mas suspender os trabalhos, quando não possa conter os individuos que de qualquer modo os perturbarem.

Paragrapho unico.—Todas as actas das sessões das conferencias pedagogicas serão escriptas em livro especial, inclusivè a ultima relativa á confecção do programma.

Art. 6.º A nem um Professor será licito, sem causa justificada perante o Inspector Geral, deixar de comparecer ás conferencias ou retirar-se da sessão diaria antes de finda. O Governo levará em conta suas faltas e os serviços pedagogicos relevantes, quando tiver de fazer a applicação do art. 28 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1834.

Art. 7.º O Secretario da Inspectoria é encarregado de preparar a sala das sessões, não só de mobilis conveniente, como de papel, pennas e tinta para o serviço dos membros activos da reunião.

Art. 8.º O Governo assignará uma subvenção diaria aos Professores publicos que assistirem ás sessões.

Art. 9.º (transitorio). Os pontos do programma para a primeira conferencia pedagogica serão dados pelo Inspector, ouvido o Conselho Director e expedidos dois mezes antes do dia em que houver de ter lugar a reunião.

Inspectoria Geral da Instrução primaria e secundaria do municipio da Corte, em o 1.º de agosto de 1872. — O Inspector Geral, *José Bento da Cunha Figueireda*.

Sua Magestade o Imperador, Attendendo ao que propoz o Inspector Geral da Instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte, Ha por bem que nas conferencias de que trata o art. 76 d Regulamento annexo ao Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854 se observem as seguintes Instrucções:

Art. 1.º As conferencias pedagogicas, instituidas pelo art. 76 do Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854, se realizarão duas vezes annualmente, nas ferias da Paschoa e nas do mez do dezembro.

Art. 2.º As conferencias têm por fim manter a emulação e a vida na corporação dos professores publicos da instrucção primaria, promovendo entre elles a troca de observações pedagogicas, colhidas na pratica diaria de suas funcções, no estudo dos methodos, dos programmas, da disciplina escolar, da introducção de livros e objectos proprios para o ensino.

Art. 3.º As discussões estranhas aos fins indicados no artigo anterior deverão ser rigorosamente prohibidas.

Art. 4.º O Inspector Geral presidirá ás conferencias, as quaes serão publicas. A ellas assistirão os membros do conselho director e os delegados parochiaes, que poderão, uns e outros, tomar parte nas discussões.

Art. 5.º Além dos professores publicos primarios de ambos os sexos, cathedraes e adjuntos, são obrigados a comparecer os professores e substitutos da Escola Normal da Côrte, que, como aquelles, terão o direito de concorrer a todas as discussões e trabalhos. Igual participação será facultada aos professores particulares legalmente habilitados.

A congregação da Escola Normal da Côrte elegerá um professor especialmente para tomar parte na discussão das theses de pedagogia, de que trata o art. 10.

Art. 6.º Os professores publicos e os adjuntos das escolas situadas nas freguezias suburbanas, que não estiverem em facil e prompta communicação com o centro da cidade, receberão um subsidio, que poderá variar entre 3\$ e 10\$ diarios, conforma fór arbitrado pelo Inspector Geral.

Art. 7.º Os professores primarios e adjuntos que faltarem, sem causa justificada, perderão os vencimentos correspondentes aos dias de sessão.

Art. 8.º As conferencias pedagogicas poderão durar até tres dias consecutivos. A hora do começo dos trabalhos será previamente annunciada no *Diario Official* e nas folhas de maior circulação. O local será designado pelo Inspector Geral.

Art. 9.º Na vespera do dia marcado para a conferencia haverá uma sessão preparatoria para eleição do secretario, e nessa occasião se procederá á leitura, discussão e approvação da acta da ultima conferencia.

Art. 10. A conferencia constará de tres partes, e nenhuma delias occupará mais de uma sessão.

A primeira é destinada ao exame e critica dos trabalhos apresentados na conferencia anterior, que serão opportunamente publicados e distribuidos.

A segunda versará sobre a discussão das questões theoreticas de pedagogia, escolhidas pelo conselho director, cabendo a palavra, em primeiro logar, ao professor eleito pela congregação da Escola Normal da Côrte.

A terceira será reservada aos trabalhos praticos de pedagogia, consistindo estes na direcção de uma classe, e na explicação do emprego e das vantagens dos apparatus ou instrumentos mais aperfeiçoados de ensino.

Art. 11. E' licito aos professores publicos ou particulares apresentar, durante a conferencia, dissertações escriptas a respeito de observações pessoais feitas nas escolas ou sobre as questões de ensino que mais lhes interessarem, observando-se o disposto no art. 3.º Estas dissertações, cuja leitura não se effectuará na conferencia, serão submettidas pelo Inspector Geral ao conselho director, que escolherá as que merecerem ser publicadas.



Art. 12. As theses para a segunda parte da conferencia serão communicadas aos professores publicos e annunciadas, pelo menos, dois mezes antes da abertura das sessões. Na organização d'ellas o conselho director terá em vista os trabalhos das anteriores conferencias, e as indicações apresentadas pelos professores publicos de instrucção primaria.

§ 1.º O prazo para apresentação das alludidas indicações será de 30 dias, a contar do encerramento das sessões de cada conferencia.

§ 2.º Quando o conselho director entender que convem tornar a considerar algum assumpto já tratado nas conferencias, poderá reproduzi-lo em os novees programmas.

Art. 13. Os professores que quizerem tomar parte nos trabalhos praticos da conferencia deverão prevenir ao Inspector Geral, no primeiro dia de sessão, acerca do objecto da lição modelo, ou dos instrumentos e apparatus que devam ser explicados.

§ 1.º Em cada conferencia não haverá mais de uma lição modelo, a qual durará uma hora no maximo. No salão das conferencias serão collocados bancos e carteiras apropriados para os alumnos.

§ 2.º É facultado ao professor, que tiver inventado ou aperfeiçoado um apparatus ou instrumento de ensino, fazer na conferencia a exposição verbal do seu invento.

Art. 14. Só é permittida a leitura de discursos escriptos, quando estes versarem sobre as theses pedagogicas incluídas na segunda parte dos trabalhos da conferencia. As dissertações escriptas que se referirem ás materias comprehendidas na primeira ou na terceira parte terão o destino indicado no art. 11. Os oradores enviarão um extracto de seus discursos para ser publicado.

Art. 15. Os discursos deverão ser concisos e pertinentes ao assumpto; e aos oradores compete observar rigorosamente a urbanidade que devem aos seus collegas e ás autoridades superiores, evitando toda a sorte de questões inconvenientes.

Art. 16. Terminada a conferencia, o Inspector Geral providenciará para que se colleccionem todos os trabalhos, e convocará o conselho a fim de examina-los. Far-se-ha na acta menção honrosa dos professores publicos de instrucção primaria que mais se distinguirem, e os seus nomes, até ao numero de tres, serão indicados ao Governo, para se lhes concederem por uma só vez gratificações pecuniarias, que, segundo o merecimento dos respectivos trabalhos, serão de 100\$, 200\$ ou 300\$, de accordo com o que propuzer o Inspector Geral, á vista do que resolver o conselho.

A esses professores poderão, além disso, conferir-se recompensas honorificas no caso de recomendar-se por sua assiduidade, zelo e serviços relevantes no exercicio do magisterio.

Art. 17. Revogam-se as disposições em contrario.

Palacio do Rio de Janeiro, em 11 de março de 1884. — *Francisco Antunes Maciel.*