

II

O “sangue quente” que anima a classe. A luta dos professores públicos primários da corte imperial

*Angélica Borges¹ &
Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos²*

[...] 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!

*Manifesto dos professores públicos
primários da corte (1871)*



Questionados sobre suas competências, sem condições apropriadas de trabalho e submetidos a níveis de remuneração que, segundo eles mesmos, os situa na miséria, os professores públicos primários da corte se agitam na década de 1870, participam de encontros e reuniões, organizam-se, lançam abaixo-assinados,³ redigem manifestos,⁴ fundam jornais pedagógicos.⁵ Os professores deba-

1 Professora da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Duque de Caxias, possui graduação em pedagogia e mestrado em educação pela UERJ, atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP.

2 Doutor em educação, é professor do Instituto Superior de Educação da Faetec.

3 Cf. J. G. Gondra & D. C. de A. Lemos, “Poderes da assinatura: Abaixo-assinados como fonte para a história da educação brasileira do século XIX”, in H. H. P. Rocha, *Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira*, Bragança Paulista, Editora Universidade de São Francisco, 2006.

tem sobre a situação da instrução, a má remuneração, os métodos pedagógicos, a legislação de ensino, o funcionamento das escolas e a formação dos professores.

Debates de um ofício que se profissionalizava e se organizava, que partia de sentimentos de coesão, sentimentos surgidos de problemas comuns, ao longo do trabalho realizado nas escolas das freguesias da corte. Movimentação que se dava em um momento no qual os professores eram submetidos a um controle cada vez maior por parte do Estado, por meio de legislações⁶ e ordens da Inspetoria 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, as modificavam de acordo com as posições que assumiam.

Utilizamos como fontes nesse estudo a versão impressa do *Manifesto dos professores*, publicada em 1871 pela Typografia J. Villeneuve & Cia, e com seus trechos publicados no jornal pedagógico *A Verdadeira Instrução Pública* de circulação na corte e na província do Rio de Janeiro, sendo ambas as fontes localizadas na Biblioteca Nacional (BN). Para tentar perceber outros aspectos do debate, trabalhamos também com os relatórios dos ministros do Império, durante a gestão do gabinete do Visconde de Itaboraá, no qual o conselheiro Paulino Soares de Souza era ministro, e com ofícios da Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC) localizados no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), tentando, assim, confrontar as perspectivas do poder, representadas pelo ministro dos Negócios do Império, e de uma parcela dos professores, representada pelos signatários do manifesto.⁷ Nessa disputa, buscava-se apresentar para a sociedade uma imagem dos mestres, de suas capacidades e funções, estando em discussão a sua formação, remuneração, assim como sua atuação e qualidade.

4 Cf. D. C. de A. Lemos, “Manifestos e manifestantes na educação brasileira”, in XXX Reunião anual da Anped, “30 anos de pesquisa e compromisso social”, 2007, Caxambu, 2007.

5 A. Borges & D. C. de A. Lemos, “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”, *Anais do seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores*, Rio de Janeiro, Edições Iuperj, 2009.

6 Como, por exemplo, o Regulamento de 1854, o Regimento Interno das Escolas de 1855, os Regulamentos das Conferências Pedagógicas de 1872 e 1884.

7 Em alguns momentos recorreremos também aos relatórios da IGIPSC anexados aos do ministro do Império.

“Sinto pois ter de dizer-vos que as condições da instrução primária nessa corte estão ainda longe de satisfazer as necessidades sociaes”,⁸ assim o conselheiro Paulino José Soares de Souza descreve em relatório a situação da instrução pública em 1869. Entre os motivos, o conselheiro assinala o fato de haver na corte poucas escolas. Entretanto, segundo ele, estas ficavam aquém do que poderiam apresentar, por “falta de bons professores”.⁹ O discurso atribuindo ao professor os problemas da escola e os atrasos da sociedade eram (e são) comuns nos discursos do governo, de políticos e na imprensa. Era fácil atribuir o problema à “incompetência dos nossos mestres”.

Os professores não se calaram diante das acusações, reagiram a esses discursos e afirmaram em manifesto que, para eles, a ignorância não seria um “privilegio de nossa classe” e que, longe disso, ela estaria presente em vários lugares, sendo no Brasil “uma espécie de epidemia, que não respeita muitas vezes as mais elevadas posições!”¹⁰ Dizem ainda, confrontando o discurso do Estado, 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!”¹¹

Os indícios da participação organizada de professores são importantes para a compreensão da atuação dos docentes nos rumos da educação, seja tratando-a como coisa pública, objeto de interesse coletivo, seja demarcando posições e clamando pela responsabilidade do Estado diante das questões manifestadas.

Segundo Nóvoa,¹² as mudanças sociológicas do corpo docente primário produzidas no século XIX criaram as condições para o nascimento das primeiras associações profissionais. A emergência desse ator corporativo constitui, segundo o autor, a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, pois representa um reconhecimento dos professores enquanto grupo profissional.

Na corte, encontramos, a partir de 1870, uma movimentação de professores que possibilitou perceber seu processo de organização como categoria profissional, aproximando-se da direção apontada por Nóvoa acerca do aparecimento do ator corpo-

8 Brasil, Relatório do Ministro dos Negócios do Império do ano de 1868, p. 23.

9 Idem, p. 24, passim.

10 *Manifesto dos Professores Públicos de Instrução Primária da Corte*, Rio de Janeiro, Typographia de Julio Villeneuve & C., 1871, p. 8.

11 Idem, p. 9.

12 A. Nóvoa, “Para o estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente”, *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991.

rativo. Movimentação que gira tanto em torno de questões pontuais, como intervenções referentes à organização escolar, quanto em torno de questões que diziam respeito a toda classe, como a questão salarial e a busca de melhores condições de trabalho. As intervenções feitas por professores foram levadas a público e ao Estado de diversas formas e com diferentes estratégias, tais como cartas, manifestos, abaixo-assinados, por meio da imprensa ou ainda em audiências com os representantes do governo. A hipótese da pesquisa é de que essas formas de reivindicação tiveram grande importância para a constituição do espírito corporativo.

O ofício de professor na corte: Entre normas e resistências

A Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827 constitui a primeira lei que procurou regulamentar a instrução de primeiras letras em âmbito nacional no Brasil. Por meio da Lei Geral é possível identificar ideias 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”.¹³

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.¹⁴ Para Couto Ferraz,¹⁵ o “sistema de formação pelas escolas normais já havia fracassado dentro e fora do país”.¹⁶ 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.

13 J. G. Gondra, “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, p. 56.

14 M. N. Uekane, “Instrutores da Milícia cidadã: A Escola Normal da corte e a formação de professores primários (1854-1889)”, Rio de Janeiro, Uerj, 2008, dissertação de mestrado em educação.

15 Ministro do Império, implementou a reforma da instrução em 1854 na corte.

16 J. G. Gondra, “A educação conciliada: Tensões na elaboração, redação e implantação de reformas educacionais”, *Educação em questão*, Vol. 12-13, Natal, 2001, p. 5.

Nesse sentido, as críticas, feitas por políticos e pela imprensa, dirigidas à instrução pública acabavam recaíndo 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 formada pela prática. Em geral, concluía 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.¹⁷

O procedimento de recrutamento dos professores, por meio da realização de concurso para provimento das cadeiras de instrução pública, funcionou igualmente, segundo Garcia, como

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,¹⁸

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”.¹⁹

Igualmente associado ao processo de profissionalização, o serviço de inspeção²⁰ se inscreve como 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

17 D. C. de A. Lemos, “O discurso da ordem: A constituição do campo docente na corte Imperial”, Rio de Janeiro, Uerj, 2006, dissertação de mestrado em educação, p. 30.

18 I. Garcia, “Certame de atletas vigorosos/as: Uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)”, Rio de Janeiro, Uerj, 2005, dissertação de mestrado em educação, p. 44.

19 Idem, p. 44.

20 Cf. A. Borges, “Ordem no ensino: A inspeção de professores primários na capital do Império Brasileiro (1854-1865)”, Rio de Janeiro, Uerj, 2008, dissertação de mestrado em educação.

agente fiscalizador denota uma escala de poderes e o tipo de proximidade com os professores sobre os quais deve exercer uma vigilância.

Outro documento que definiu normas para o trabalho do professor foi o Regimento Interno das Escolas, estabelecido em 1855. Segundo Garcia, o regimento 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”.²¹

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 normatiza a instrução no município da corte, o regimento o funcionamento das escolas. Nesse sentido, cabe sinalizar o professor como 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.

Em seu primeiro relatório, o inspetor da instrução Eusébio de Queiroz afirmou estar fora de dúvida que o aperfeiçoamento da instrução pública dependia, em grande parte, da “inspeção inteligente, regular e activa dos seus diversos estabelecimentos”.²² 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, 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 advertão para que se não desviem do caminho que lhes dicta o dever”.²³ Em relatório posterior, relativo ao ano de 1857, ao reivindicar o auxílio dos párocos na inspeção das escolas, o inspetor reitera a necessidade de o professor sentir-se sob vigilância.

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 ideias, questionamentos e argumentos em torno de determinadas questões, reclamando pela melhoria do ensino, das instalações físicas das escolas, da falta de material 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 aproximam-se das observações de Schueler quando afirma:

21 I. Garcia, op. cit., p. 46.

22 Relatório da IGIPSC do ano de 1855, p. 5.

23 Idem, p. 3.

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 inspetoria 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 se construía no século XIX), de diversificadas culturas escolares, nas quais espaços e temporalidades múltiplas se corporificavam em modos diversos de organização das escolas.²⁴

Diante de tais situações, a autora destaca que o complexo processo de “funcionarização” não ocorreu sem a intervenção e atuação dos 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 públicos primários, os quais vinham *se fazendo* como um “ator corporativo”.²⁵

O Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte

Creou-se uma comissão incumbida 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 comissão pedir, rogar, implorar, e finalmente queixar-se amargamente a sociedade pela imprensa contra o seu mesmo indifferentismo.

Manifesto dos professores públicos primários da corte (1871)

O *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte* de 1871 está profundamente marcado pela atmosfera social de sua época. É um período de grandes debates ideológicos, de expectativa por mudanças na política e na sociedade. É caracterizado pelo desejo de transformações sociais. Segundo Romero, lembrando a década de 1870,

24 A. Schueler, “Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889): Notas de pesquisa”, in *Anais da XXVIII Reunião Anual da Anped*, 2005, pp. 7-8.

25 Idem, p. 11.

um Bando de idéias novas esvoaçava sobre nós de todos os pontos do horizonte. Positivismo, evolucionismo, darwinismo, crítica religiosa, naturalismo, cientificismo [...] tudo então se agitou.²⁶

Ao tentar construir um olhar sobre o *Manifesto* de 1871, é fundamental entendê-lo no momento de efervescência pelo qual passava o Império, na década de 1870,²⁷ período em que se verifica no Brasil o crescimento dos movimentos republicanos e o declínio do regime monárquico.²⁸ Em 1870, foi lançado o manifesto do Partido Republicano e, em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre. Nesse período, um grupo de professores públicos primários da corte se reúne e elabora uma série de quatro cartas/manifestos, três dirigidas às autoridades e uma aos concidadãos, nas quais descreve a situação da instrução e dos professores.²⁹

Segundo o *Grande dicionario portuguez ou thesouro da lingua portugueza* que circulava na corte, organizado pelo Dr. Fr. Domingos Vieira e editado no Porto em 1873, a palavra manifesto significa:

Manifesto, A, (1) Adj. (do latim *Manifestus*) Claro, patente, descoberto, publico, sabido conhecido. SYN.: Manifesto, Notório. Notório tem em si a ideia de conhecimento, e manifesto a idéia de evidencia; Manifesto (2)s.m. Declaração pública pela qual um príncipe ou estado explica as razoes de sua conducta para com outro príncipe ou estado, sobretudo quando se trata de guerra – Dá-se também o nome de manifesto ás declarações públicas de um partido.

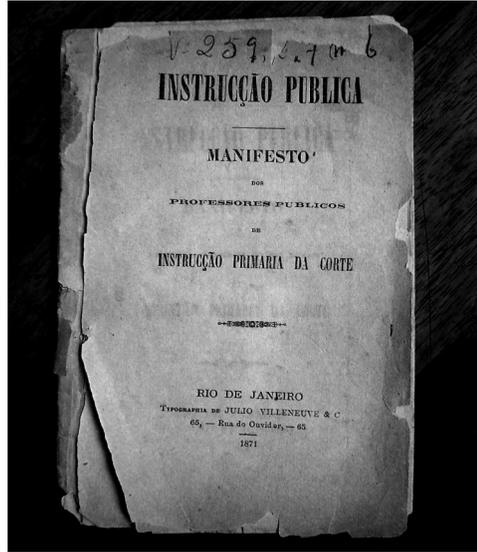
-
- 26 S. Romero. *Provocações e debates: Contribuições para o estudo do Brazil social*, Porto, Chardron, 1910, p. 32.
- 27 Sobre os problemas políticos do período, incluindo o fim da Guerra contra o Paraguai, cf. J. M. de Carvalho, *A construção da ordem: A elite política imperial*, 2. ed., Rio de Janeiro, Editora UFRJ/Relume Dumará, 1996.
- 28 Acelerado pelo fim da Guerra do Paraguai, a qual muitos historiadores assinalam como decisiva para a derrocada do Império. Porém, o declínio do regime monárquico, segundo L. M. Schwarcz (*As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*, São Paulo, Cia das Letras, 1998), não se relaciona com falta de popularidade do imperador, pois D. Pedro II viveu na década de 1870 o auge da sua popularidade.
- 29 A primeira carta foi destinada ao conselheiro Paulino José Soares de Souza, em 25 de agosto de 1870; a segunda é dirigida ao corpo legislativo, em 20 de junho de 1871; e, devido à recepção dos manifestos anteriores, uma terceira foi escrita, para ninguém menos que o próprio imperador Pedro II, e enviada “poucos dias antes de sua partida para a Europa”. A última carta foi datada de 28 de julho de 1871, sendo dirigida aos concidadãos. Estas cartas foram reunidas em julho de 1871 e publicadas com o título de *Manifesto dos professores públicos de instrução primária da corte*, denunciando problemas que envolviam a instrução pública e os professores.

O que era notório e manifesto? O que os professores públicos da corte queriam declarar publicamente? A leitura do *Manifesto* de 1871 dá indícios do quadro de disputas e problemas que permeavam a educação e que esses professores divulgavam. Entretanto, os manifestos não constituem um documento único a exprimir o debate no qual a corporação docente encontrava-se envolvida. É importante perceber que os discursos contidos nos manifestos não são expressões de sujeitos individuais e devem ser compreendidos inseridos em um campo de força complexo,

de debates, tensões e articulações no interior da corporação docente. Cabe ressaltar também que os manifestos não foram a única forma de reivindicação e intervenção dos docentes frente ao Estado e à sociedade: os professores organizavam-se em torno de jornais, abaixo-assinados e grêmios.

Junto a essas questões, é importante trabalhar o manifesto em sua materialidade, não apenas como fonte, mas principalmente como objeto de estudo, analisando-o em seu lugar de aparecimento como um importante monumento,³⁰ peça emblemática para a compreensão da participação organizada de professores nos rumos da educação, e como promotor da valorização do papel social e político do professor. Entendemos esse documento como uma ferramenta de auxílio na legitimação do campo profissional, que desempenha importante papel na articulação e criação das associações de professores, possibilitando, assim, perceber as demandas de seus autores, a conjuntura política da época e as repercussões desse tipo de intervenção. Com esse entendimento, devemos perceber, no local de produção, as relações e os sujeitos envolvidos na elaboração do manifesto, entendendo que a escrita se encon-

Figura 1
Capa do Manifesto de 1871
(Biblioteca Nacional)



Daniel Lemos

30 Cf. M. de Certeau. *A escrita da história*, Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1982.

tra determinada pelos constrangimentos e interesses do meio. O discurso do *Manifesto* produz – e está articulado com – estratégias e práticas que pretendem provocar uma autoridade baseada no local de fala dos manifestantes, construindo representações do mundo com base nos projetos aos quais os formuladores se filiam.

Desta forma, ao estudar os manifestos dos professores públicos da corte, é possível perceber, por outro ângulo, que não o da documentação oficial do Estado, determinados problemas e situações do ensino no século XIX, perceber quais questões mobilizavam os professores, como eles se organizavam diante de tais fatos e os desdobramentos causados por essas iniciativas. Um dos efeitos pode ser exatamente a consolidação dos docentes enquanto atores corporativos. Nessa linha de raciocínio, os manifestos podem oferecer indícios sobre a criação das associações de classe, relacionando o trabalho coletivo e o entendimento, por parte dos professores, da existência de problemas comuns a todos e que, organizados, poderiam se fazer melhor representar diante do Estado e da sociedade.

Se o primeiro sentido de apresentar esse manifesto fica evidente ao ler o seu conteúdo e ver a sua destinação, qual seria o sentido de suas republicações? A primeira republicação foi feita no *Manifesto* em 1871, junto a outras de iniciativas dos professores. Esse foi o momento em que a classe toma a resolução de apresentar, de forma organizada, a trajetória por eles vivida, a quem denominam “o poder real da nação”, poder que não seria exercido por ministro, pelo parlamento, ou mesmo pelo imperador e sim pelos concidadãos, deixando claro, com isso, suas desilusões com os poderes do Estado. Nesse momento, o conselheiro Paulino já não ocupava a pasta de Negócios do Império e a inclusão da carta destinada a ele, além de demonstrar a trajetória dos manifestantes, indica sua importância para o movimento.

Ao que aparenta pelos manifestos, o relatório dos Negócios do Império apresentado por Paulino em 1869 auxiliou os professores a criarem um espírito de grupo, ou, nas palavras dos próprios manifestantes, “signaes de coesão começarão então a notar-se”. Esses sinais de coesão, ao que tudo indica, levaram à republicação dos manifestos escritos a partir de 1870, incluindo o destinado ao conselheiro Paulino, e até a criação do já mencionado jornal pedagógico *A Verdadeira Instrução Pública*, em 1872.

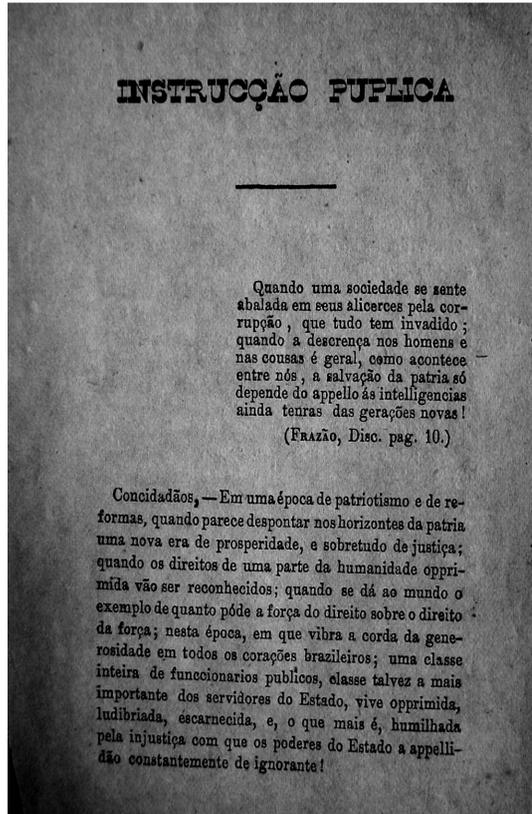
Nesse jornal, o manifesto destinado a Paulino foi republicado outra vez no aniversário de um ano da edição de 1871. Sua republicação cumpre o papel de marco comemorativo e, nessa perspectiva, a relação é menos com o tempo ou as demandas de quando foi escrito e mais com poder de intervir e construir sentidos, dar visibilidade a uma trajetória. Já não é mais o que foi construído para ser. Agora é um monumento para os professores que, nas suas republicações, atribuíram e agrega-

ram outros sentidos. Calcularam novos efeitos: a fundação de uma identidade, a invenção de um “nós”. A evidência de uma história que se oferece como suporte e fundamento para outras iniciativas. Um manifesto/identidade, renovado em cada leitura, que faz reviver um passado e que ajuda a restaurar um esquecimento e a encontrar os movimentos pelos sinais por eles deixados e, quando retomamos as suas práticas e analisamos os traços encontrados, este documento já não é mais a fonte e sim um objeto, sintoma de todo um movimento.

Rebeldias docentes nas escolas da corte

Para se ter uma ideia, no ano de 1871 havia, 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 aposentada em 15 de abril de 1871, faltando apenas 1 ano para começar a receber um salário maior. Segundo o regulamento de 1854, o professor poderia requerer a aposentadoria com 25 anos de magistério,³¹

Figura 2
Primeira página do Manifesto
(Biblioteca Nacional)



Daniel Lemos

31 Art. 29: “O professor que contar 25 annos de serviço effectivo poderá ser jubilado com o ordenado por inteiro”.

mas se trabalhasse por mais 10 anos ganharia um aumento.³² Tal fato ficou registrado no *Manifesto*:

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 anos e um mez: onze mezes mais e seria aposentada com suas gratificações. Sua idade avançada e seu longo tirocínio no magistério a tornava 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 anos. O governo, portanto, lhe havia reconhecido distinção! Alem disso o delegado,³³ autoridade local que dera sempre della as melhores informações, julgando-se desautorado pelo acto da administração, demitiu-se!³⁴

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 professores que apresentaram uma produção intelectual e didática contribuindo para a “constituição da *cultura escolar*, dos campos de saberes e práticas pedagógicas”.³⁵

Anos antes, em 1856, o professor Castilho, ao dedicar seus dois métodos intitulados *Escola brasileira* ao inspetor geral Eusébio de Queiroz, produz um ofício

32 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”.

33 O delegado da freguesia de Santa Rita era o bacharel Antonio Ribeiro Monteiro de Barros, que atuou 10 anos no cargo, no período de 1861 a 1871.

34 *Manifesto dos professores públicos primários da corte*, op. cit., p. 7.

35 A. Schueler, “Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na corte imperial (1860 – 1889)”, Projeto de Pesquisa, Rio de Janeiro, Uerj, 2005, p. 1.

de duas páginas,³⁶ por meio do qual expõe suas ideias a respeito do regulamento de 1854. Nele Castilho parece fazer suas observações como se estivesse representando a classe dos professores da corte.³⁷ Elogia o 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.

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 da 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 todos os meus companheiros.

Apesar do texto exaltador, meses depois em ofício de 4 de setembro de 1856, observamos Castilho rebatendo as críticas registradas no relatório da inspeção da instrução feito por Eusébio de Queiroz, referente ao ano de 1855. Apesar de sua admiração pelo inspetor, o professor não se inibiu na tarefa de contestar, bem como reclamar da casa da escola e pedir a construção de um edifício adequado.³⁸

Um sinal do reconhecimento de fazer parte de uma classe³⁹ pode ser percebido nos casos do professor Gustavo José Mattos e da professora Adelina Amé-

36 AGCRJ, código 10.4.38, 25 jun 1856, pp. 19-20.

37 Castilho usa o termo “classe” para designar o conjunto de professores públicos primários ao longo desse ofício.

38 Cf. A. Borges, “Ordem no ensino: A inspeção de professores primários na capital do Império Brasileiro (1854-1865)”, op. cit.

39 “[...] 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”. E. P. Thompson, *A formação da classe operaria inglesa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 12.

lia,⁴⁰ 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 Nijam José Alves Pereira recebe a seguinte resposta do professor:

Ilmo. e Revmo Sr.

Em observância ao que me determina VS^a em seu segundo ofício, 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^a que muito difficil, senão impossível e satisfaz esta exigência, a menos que não commetta alguma leviandade ou inexactidão: 1^o porque não tenho dados certos para logo no principio do anno conhecer do estado de fortuna dos pais de meus alunos; 2^o *porque não sou competente para oficialmente classificar ninguém de rico ou pobre, ou ainda de indigente*; 3^o *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^a 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^a em seu bom senso e sabedoria me ordenará o que for conveniente e mais acertado.

Deus guarde VS^a

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 1881.⁴¹

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

40 A respeito destas cartas, cf. M. Z. de Souza, “Luzes civilizadoras para os desprovidos da fortuna na corte”, In II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, SBHE/UFRN, 2002, CD-ROM.

41 AGCRJ, código 12-1-4, pp. 35, 44, 45 e 46, grifos nossos.

outros professores. Ainda que não respondendo por todos, acabou agindo como porta-voz da classe.

O simples fato de não enviarem a lista constituiu uma desobediência, ou ainda, um protesto silencioso e aparentemente não articulado, em relação ao pedido que estava 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 após o envio 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 alumnas matriculadas n'esta escola, todas no cazo de receberem livros*, pois que, como V. Revma não ignora, são quase todos os seus responsaveis, pessôas 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 solitudine e melhor educação, os 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 1881.⁴²

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 nela 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 à sabedoria do mesmo. Sujeitam-se a cumprir o que lhes foi ordenado, sem, contudo, omitir o que pensam, defendendo suas posições. Enquanto as normas agem sobre eles, procurando conformar e controlar práticas bem determi-

42 AGCRJ, códice 12-1-4, grifos nossos.

nadas, 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, deveres que não incluíam a classificação de alunos segundo o “estado de fortuna dos pais”. De acordo com Maria Zélia de Souza,

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.⁴³

O discurso articulado e a autonomia relacionados às próprias características da profissão dificultaram uma postura de obediência incondicional diante do cumprimento de determinações, como nos casos 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 das práticas profissionais e pessoais 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 escolha dos livros escolares⁴⁴ e nos processos de seleção e formação para professores, conforme já assinalado.

Tal vigilância contava também com outro mecanismo previsto na mesma lei: as conferências pedagógicas, que receberam instruções especiais organizadas pelo governo apenas em 1872. Espaço de discussão a respeito da instrução, funcionavam como um evento de “inspeção de ideias” que circulavam na corporação docente, possibilitando formas de conhecer e controlar o movimento do magistério. Nos documentos pesquisados é possível observar que os professores organizaram formas de protesto diante de diversas situações relacionadas ao evento como manter o silênciosos durante as conferências, uma vez que a presença era obrigatória; a realização de abaixo-assinados reivindicando, por exemplo, o encerramento dos trabalhos escolares para que os professores dispusessem de tempo para estudar os pontos do programa; e publicação de artigos em periódicos com reclamações e questionamentos acerca do funcionamento das conferências. Apesar de controladas pelo governo, também se tornaram um espaço que proporcionou o encon-

43 M. Z. de Souza, op. cit., p. 6.

44 Cf. G. Teixeira, “O grande mestre da escola: Os livros de leitura para a escola primária da capital do império brasileiro”, Rio de Janeiro, Uerj, 2008, dissertação de mestrado em educação.

tro de professores e contribuiu com as discussões em torno de problemas educacionais.⁴⁵

Embora o foco do estudo esteja na década de 1870, é possível observar em décadas anteriores a forma como os professores, objeto de fiscalização, lidavam com a ação de serem inspecionados, sua relação com a inspetoria, as estratégias que utilizavam para contornar os mecanismos de inspeção, as discussões e questões debatidas. Um exemplo que pode ser levantado, por aparecer em uma série de manuscritos sob a guarda do AGCRJ, se refere à condição dos prédios escolares, lugar onde também funcionava a residência dos professores.

Diversos documentos que integram o código 11.2.12⁴⁶ tratam da situação de uma casa-escola de uma professora, caso que contou também com a participação do seu marido. A professora da escola da freguesia de Santa Rita, Delfina Roza da Silva Vasconcellos, solicitou mudança de casa para instalação da escola, indicando uma casa situada na rua do Livramento. No entanto, ocorreram desentendimentos com o proprietário e ela desistiu de residir na mencionada casa.

A professora pediu mudança para outro local, contudo, os trâmites burocráticos na inspetoria continuaram em andamento como se a professora já estivesse se instalado na casa da rua do Livramento. Desse modo, inicia-se uma discussão na qual o delegado de distrito, bacharel Marcos Antonio Ribeiro Monteiro de Barros, discorda da reclamação da professora e solicita que ela ocupe a casa o mais rápido possível. Delfina Vasconcellos responde que não aceita se mudar, expondo os motivos e, no mesmo sentido, observa-se outros documentos em que a professora vai reclamando e respondendo às ordens do delegado. Entre as correspondências há uma que indica a mudança da professora, destacando outras reclamações pelo fato de ela ter de instalar o gás na casa e abrir duas salas para a escola às suas próprias custas. O delegado, bacharel em direito, alega que tal gasto é previsto legalmente e que a professora precisava sujeitar-se ao abatimento no salário. Delfina responde, declarando não concordar com o abatimento, exigindo receber o salário integralmente. Diante da discussão, o marido da professora, José Rufino Roiz Vasconcellos, que ocupava o cargo de delegado interino do 3º Distrito da Instrução Pública, manda uma carta ao inspetor geral a fim de intervir por sua mulher.

Não foi possível localizar a continuidade ou o desfecho da discussão, mas a troca de ofícios e o teor das discussões, como se pode perceber, apontam que a professora

45 Cf. A. Borges & D. C. de A. Lemos, *op. cit.*

46 Código 11.2.12, 1865, pp. 29-55.

partilhava de alguns princípios no que se refere às características do edifício escolar e sua localização, de modo que pudesse realizar suas atividades a contento. No entanto, o ponto de vista do usuário da escola parece ser desconsiderado em nome de uma razão do Estado, expressa, neste caso, pela posição irredutível do fiscal da inspetoria.

A preocupação com os prédios igualmente foi observada no ofício da professora Alcida Brandelina, encaminhado ao delegado do 3º Distrito e ao inspetor Joaquim Caetano da Silva, informando que o prédio designado para a instalação da escola a seu cargo não havia sido bem reformado, apresentando até traços de desabamento. Em função disso, declara que não se mudará para o prédio para não expor a vida de sua família e de seus alunos.⁴⁷ Aqui, a proteção da vida é invocada como situação limite e justificativa para a “desobediência” da professora.

Outro exemplo aparece em ofício de Candido Pereira Monteiro, remetido ao inspetor Joaquim Caetano da Silva, informando o pedido feito pelo professor da 2ª escola pública de meninos da freguesia da Lagoa para a mudança de escola para outra casa que se encontrava vazia. Alegava que a casa ocupada era úmida e prejudicial à sua saúde e a de sua família, tendo sido ultimamente impedido de exercer as funções de seu cargo em consequência de febres intermitentes que o levaram à cama.⁴⁸

Percebe-se que os professores das décadas de 1850 e 1860 também não aceitavam facilmente as condições oferecidas para o funcionamento das escolas.⁴⁹ Reclamaram, questionaram, argumentaram em relação ao local e a casa na qual deveriam instalar-se e colocar em funcionamento a escola. Entre os argumentos, nota-se a presença de prescrições dos médicos higienistas a respeito da umidade, ventilação, bem como a estrutura mal conservada dos prédios e sua localização isolada. Ao mesmo tempo, problematizavam a questão do pagamento, o que aparece em duas dimensões. Primeiramente, denunciam o alto preço, efeito de uma espécie de especulação imobiliária patrocinada pelos proprietários de imóveis e favorecida pela inexistência de prédios públicos destinados às escolas; depois, debatem a fração dos salários que era descontada para pagar os altos alugueis.

47 Códice 11.2.30, 1868, pp. 16-19.

48 Códice 11.2.21, 1867, pp. 67-68.

49 Cf. A. Borges, “Tensões na inspeção do ensino público: Um estudo acerca das reações dos professores primários na corte (1854-1865)”, in VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, São Luís, Amaury D’Ávila, 2010, CD-ROM.

Apontamentos finais acerca do associativismo docente

O associativismo docente é um fenômeno que se desenvolve no Brasil no início do século XIX, fundamentalmente a partir da segunda metade dos 1800, 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, no momento em que as associações se organizam tendo por base o grau de ensino. São os professores de primeiras letras os impulsores do associativismo docente, fato talvez explicável pela precariedade das condições em que tal prática era desenvolvida.

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, onde começavam a organizar-se. Porém, a prática de organizar e participar de grupos vem de longa data na corte imperial. A população letrada reunia-se em clubes e sociedades dos mais diferentes fins, e depois também em associações profissionais, artísticas e literárias.

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, pode-se destacar a Sociedade Beneficente dos Cocheiros, que se organizou em 1856, 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 à viúva uma diminuta pensão.

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

De acordo como *Grande Diccionario Portuguez*⁵⁰ as definições correntes de associação, associar e grêmio, são assim expressas:

50 D. Vieira (ed), *Grande diccionario portuguez ou thesouro da língua portugueza*, Porto, 1873.

1. Associar (do latim *Associare*) – Reunir em sociedade; congregar; ajuntar; agregar; convocar para um centro ou grêmio.
2. Associação, S.f. (do latim *Associatio*) – União estabelecida entre muitas pessoas para qualquer empresa.
- 3 Grêmio, S.m. (do latim *Gremium*) – Reunião de indivíduos que formam uma classe de contribuintes, os quaes estabelecem entre si, e segundo os rendimentos de cada um, a quantia que devem entrar para preencher a contribuição que lhes é imposta – ir ao grêmio – sujeitar-se as decisões do grêmio.

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. Reivindicações indissociáveis 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. É importante também ressaltar que o processo de organização e luta dos professores públicos primários pautou-se na defesa dos interesses econômicos da categoria, sem, contudo, esquecer a luta por uma maior qualidade do ensino. Duas bandeiras do movimento associativista docente.

