

O PAPEL DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: 1827-1889

André Paulo Castanha¹
Marisa Bittar²

RESUMO:

O texto é resultado das pesquisas desenvolvidas sobre as políticas de instrução pública elementar no Brasil imperial a partir do Ato Adicional de 1834. Um dos objetivos do estudo foi compreender as ações do Estado em relação aos professores de instrução primária. Qual o perfil dos professores? Quais as condições de trabalho e incentivos salariais? Qual o papel do professorado em relação à organização da sociedade? Para tanto, fez-se uma comparação entre a legislação educacional produzida pela Corte e pelas províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná, subsidiada por outras fontes primárias. O estudo concluiu que o Estado utilizou-se da legislação educacional para controlar de perto o trabalho dos professores. A preocupação com o trabalho dos mestres esteve mais centrada no potencial que estes desempenhavam enquanto agentes da administração e responsáveis pela difusão de um modelo de sociedade do que pelo conhecimento básico dos conteúdos escolares.

Palavras-chaves: Trabalho dos professores, Instrução elementar, Educação no Império, Legislação educacional

THE TEACHERS ROLE ON THE BRAZILIAN SOCIAL EDUCATION - 1827-1889**ABSTRACT:**

The text is the result of developed researchers about the elementary public education politics in the Imperial Brazil, as of the Additional Act of 1834. One purpose of this study was to understand the State actions regarding to primary education teachers. What was the teachers' profile? What was their work conditions and financial stimulant? What was the teachers' role in respect to the society? Therefore, a comparison between the educational legislation created by the Court and the provinces of Rio de Janeiro, Mato Grosso, and Paraná, assisted by other primary sources was performed. The study concluded that the State used the educational legislation to closely control the teachers work. The concern to the masters' work was more focused in their potential performance as management agents and the people responsible for the diffusion of a society model, rather than the basic knowledge of the scholars' contents.

Key-words: Teachers Work, Elementary Instruction, Imperial Education, Educational Legislation.

Epigrafe

O professor, na frase eloqüente de um grande pensador, é o órgão pelo qual se exerce a ação moralizadora do poder sobre o tenro coração dos meninos: é ele quem, pelo exemplo e pelo ensino, prepara homens virtuosos e bons cidadãos, inspirando-lhes piedade e devotamento pela pátria e seu chefe, a obediência às leis, a submissão às autoridades, o amor pelo próximo: enfim, é ele quem se apresenta a infância como uma imagem das virtudes públicas e particulares, como laço moral entre os governados e o governo. (PROVÍNCIA do Paraná. Inspeção da Instrução, Relatório do inspetor de 1867, p. 4).

1 – Introdução

O objetivo central deste artigo é compreender as ações desencadeadas pelo Estado referentes aos professores públicos primários no Brasil do século XIX. Quais as condições de trabalho e incentivos salariais? Que papel era esperado do professorado na construção de um projeto de Nação?

Os professores participaram ativamente do processo de difusão da instrução pública ao longo do Império, por isso foram alvo de muitas críticas e, muitas vezes, responsabilizados pelo estado pouco lisonjeiro da educação. Em torno deles e do trabalho exercido por eles, constituiu-se uma estrutura de inspeção e fiscalização. Sendo eles funcionários do Estado, estavam sujeitos a um conjunto de regras que deveriam seguir, em função de estarem vinculados a um projeto de sociedade e Estado.

Ao estudar a categoria dos professores primários, é possível perceber uma significativa desvalorização, não só na importância do trabalho desenvolvido, mas principalmente em termos salariais. Esclarecemos, no entanto, que não pretendemos analisar a questão do trabalho do professor enquanto categoria profissional inserida no sistema capitalista, visto que tal relação apenas se desenhava naquele momento histórico. A análise está centrada, tão somente, no trabalho do professor enquanto um agente do Estado, no sentido de lhe ser cobrada uma responsabilidade pela difusão da instrução elementar e de uma moral civilizadora. Nosso objetivo é perceber as condições e contribuições de seu trabalho na constituição da sociedade e do Estado imperial.

Para demonstrar como se deu a ação dos agentes do Estado sobre o conjunto dos professores, analisamos a legislação educacional produzida pela Corte e pelas províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná, com o objetivo de mostrar semelhanças e diferenças no sistema de controle desses docentes. Ao fazer tal comparação, pretendemos verificar até que ponto se efetivou a autonomia advinda do Ato Adicional de 1834. Em outras palavras, queremos perceber como cada uma delas cuidou dos professores. Além da legislação, utilizamos relatórios de presidentes das províncias, de inspetores de instrução pública, de comissões de inspeção, além das obras de autores do século XIX e historiadores da educação.

O texto segue o seguinte percurso: inicialmente assinalamos algumas características econômicas, políticas e sociais fundamentais para a compreensão da sociedade imperial. Em seguida, buscamos estabelecer um perfil dos professores a partir das fontes primárias consultadas. Dando seqüência ao texto, analisamos as condições para o exercício da profissão, como também, o papel do professorado na produção do consenso na sociedade imperial. Por fim, estabelecemos algumas conclusões com o objetivo de ampliar o debate entre os historiadores da educação.

2 – Uma breve contextualização do Império

Para avaliar o papel social dos professores na formação da sociedade imperial é importante contextualizar, ao menos de forma breve, alguns fatores de ordem estrutural e superestrutural do período.

Os principais fatores de ordem estrutural estavam articulados aos aspectos econômicos e políticos, entre os quais destacamos: a persistência e generalização da escravidão em diversos segmentos da sociedade. A questão da escravidão foi, certamente, a mais significativa dos entraves para o desenvolvimento e organização da instrução, pois as necessidades de instrução em sociedades escravistas são mínimas, mesmo para a população livre. Naquela economia escravista predominou as atividades de origem agropecuária; assim, as inovações tecnológicas foram incipientes fazendo com que a industrialização se organizasse de forma morosa, mantendo a produção de riqueza praticamente estagnada durante todo o período imperial. Em virtude disso, a dinâmica social era extremamente lenta e as relações sociais e de classes excessivamente violentas.

Em consequência da predominância das relações de escravidão e da produção agroexportadora a maioria da população vivia na zona rural, ou em pequenos vilarejos, em condições extremamente simples, espalhada por diferentes pontos do Império. Aquele modo de vida não exigia um elevado nível de instrução, pois, para o trabalhador braçal, mesmo o simples ler, escrever e contar poderia ser desnecessário.³ A exigência de instrução é um fenômeno característico de sociedades urbanas, ou seja, quanto mais intensa e complexa for a sociedade mais necessitará da educação escolarizada para estimular o seu desenvolvimento. No Império, mesmo as maiores cidades mantinham uma forma de vida e organização bastante elementar, em virtude da existência da escravidão urbana e da predominância da produção agrícola voltada para o mercado externo. Apesar de haver os “barões” do café, da cana, da erva mate, os comissários exportadores e grandes comerciantes, o principal empregador era o Estado. Diante disso, se entende o porquê da busca constante pelos empregos públicos entre os filhos das famílias que detinham alguma posse.

Outro aspecto central de caráter estrutural era a forma de organização política. Em essência os governos monárquicos devem ter um poder estável, mas no Brasil imperial tal regra não correspondeu à realidade. A luta pela hegemonia política desencadeada pelos partidos liberal e conservador em torno dos cargos do executivo e legislativo e pela proteção do Imperador, ocasionou uma intensa mobilidade administrativa à frente dos ministérios e das presidências das províncias, altamente nociva ao desenvolvimento da instrução pública. Para exemplificar, apontamos os seguintes dados: entre 1827 e 1889 houve 92 mandatos diferentes de ministro para a pasta do Ministério dos Negócios do Império, órgão responsável pela instrução pública. Da maioria de Dom Pedro II (1840) até o final do Império (1889) houve 36 trocas completas da equipe de ministros, perfazendo uma média de 15 meses para cada gabinete. A mobilidade na administração imperial representou, na prática, a instabilidade na administração das províncias. No Rio de Janeiro, entre 1835 e 1889 foram 86 mandatos; Mato Grosso, entre 1825 e 1889, 68; Paraná, entre 1853 e 1889, 55. Apesar dessa instabilidade, as questões em torno das disputas políticas têm sido ignoradas em muitos estudos de história da educação imperial. Entretanto, na documentação analisada, a descontinuidade das ações ficou visível e se expressou de forma mais nítida nos períodos de predominância dos governos liberais.

De acordo com a pesquisa realizada, ficou nítido que todo o período imperial ficou marcado por intensas lutas políticas, entre o partido liberal e o conservador. Os liberais almejavam fortalecer o poder provincial (local), ou seja, almejando a descentralização política e administrativa. Já os conservadores lutavam pela centralização visando garantir a unidade da Nação e a unidade do poder político. Na concepção conservadora, só um poder forte e centralizado, com um direcionamento político claro poderia garantir a ordem e a moral pública. Para viabilizar o projeto conservador se fez necessário a instituição de um olhar vigilante e disciplinador. No dizer de Paulino José Soares de Souza, um dos principais líderes do partido: “Não se pode dar organização política sólida e duradoura sem centralização”, pois, “quem centraliza concentra. Quem centraliza e concentra une”. (2002, p. 431).

Tal concepção ficou visível na elaboração da legislação educacional. Os regulamentos reproduziram a centralização e hierarquização que havia no Estado e na sociedade imperial. Os inspetores exerceram um olhar vigilante e disciplinador sobre seus comandados, servindo-se do aparato de coerção assegurado pela legislação. Os princípios de disciplina, ordem, centralização, hierarquização, moralidade e religiosidade, bases do projeto conservador, aos poucos foram incorporados na legislação educacional da Corte e das províncias. E tais preceitos passaram a ser difundidos e assimilados pelo conjunto da população escolar, em detrimento dos conhecimentos de caráter mais científicos.

A questão da *moralidade* tornou-se uma espécie de ideologia, compondo os elementos de ordem superestruturais daquela sociedade. Associada aos aspectos da

religiosidade, da violência, da tradição e das condições de vida dos homens simples, tornou-se peça chave para viabilizar o projeto conservador e garantir a hegemonia política.

Naquela sociedade escravista, hierarquizada, rural, de relações sociais violentas, apesar de ter havido várias lutas, a consciência de classe era incipiente⁴, inclusive entre os professores. Em consequência disso, houve pouca mobilização popular por instrução pública. As pressões populares em defesa da educação pública apareceram de forma tímida somente a partir das décadas de 1870 e 1880, ou seja, paralelamente ao movimento abolicionista, com a entrada de imigrantes, com o processo de urbanização, o fortalecimento das corporações militares, etc. Foi, também naquele contexto, que os professores iniciaram alguns movimentos visando a organização e fortalecimento da categoria profissional. Dentre eles destacam-se a publicação de revistas pedagógicas e a fundação de entidades associativas como o *Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*, de 1882. (BRASIL. Decreto n. 8528 de 1882). Em síntese, os movimentos em defesa da escola pública e da organização dos professores também contribuíram para ampliar a crise do regime monárquico.

Entender as questões históricas e políticas do período, ou seja, os limites e possibilidades, tanto da Corte, como das províncias se fez necessário para compreender o processo de hierarquização e centralização do Estado. Da mesma forma, entender os embates entre centralização e descentralização naquele contexto, e a conseqüente vitória dos princípios conservadores, permite visualizar melhor a construção do poder dos inspetores de instrução pública e os instrumentos utilizados por eles para controlar o trabalho dos professores.

3 – Perfil do professorado no século XIX

Quem era o professor de primeiras letras ou instrução elementar no Brasil imperial? Qual o perfil dos homens que se dedicavam ao magistério primário? Uma idéia muito forte, constantemente reproduzida nos discursos e textos de autoridades e de intelectuais do século XIX representava os professores primários como fracassados social e economicamente. Vejamos dois exemplos. O inspetor de instrução pública da Província de Mato Grosso, Joaquim Gaudie Ley, afirmou o seguinte:

Ainda não posso infelizmente, falar bem de todos estes empregados, nem ao menos da sua maioria; e a vista do nosso estado ou falta de pessoal habilitado, o magistério continuará a ser entre nós salvo poucas exceções o apanágio dos indivíduos que se reconhecem incapazes de ganhar a vida de outro modo.(PROVÍNCIA de Mato Grosso. Relatório do Inspetor, 1859).

Alguns anos mais tarde, Antônio de Almeida Oliveira complementava:

Homens, que só em falta de melhor emprego seguiram o magistério, que para ele não se preparam, e que por mal remunerados procuram fora dele suprimir a exigüidade das suas rendas, nem só estão abaixo do mérito que o cargo exige como ensinam mal o pouco que sabem. (2003, p. 52).⁵

Quando não eram rotulados de fracassados, ganhavam outros adjetivos depreciativos, por exemplo, carrascos, desleixados, sinecuras. Em 1851, a expressão *sinecura* foi utilizada por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, para referir-se ao trabalho dos professores antes da implantação da reforma de 1849, na Província do Rio de Janeiro, da seguinte forma:

Escolas, cujos professores conservavam-se há muito tempo em desleixada sinecura, hoje apresentam um aspecto de vida e de trabalho, desde que as visitas dos inspetores e outras medidas do novo regulamento, postas

efetivamente em prática, tem despertado o receio de processo e demissão.(PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Relatório do presidente, 1851, p. 41).

Alguns anos depois, Tavares Bastos, nas *Cartas do Solitário*, também classificou os professores primários da mesma forma. Segundo, ele as escolas primárias eram criadas “para sinecuras de agentes eleitorais ou de suas mulheres”. E para “*sinecura*, os salários que geralmente pagam ao magistério não são medíocres; mas, para atrair pessoas de mérito ao exercício desse cargo, parecem realmente irrisórios”. (1998, 659-60. Grifo do autor).

Mas deixemos de lado os adjetivos negativos para averiguarmos a forma pela qual os discursos do mesmo período representavam o professor ideal para formar os cidadãos. Para Almeida Oliveira, os bons professores deveriam ser “compêndios de virtudes ou homens dotados de qualidades extraordinárias”. Para tanto, chegou a compor um poema no qual exaltava as virtudes do mestre perfeito. Segundo esse poema, os mestres deveriam ter as seguintes características:

Puro nos costumes, no dever exato
Modesto, polido, cheio de bondade,
Paciente, pio, firme no caráter,
Zeloso, ativo e tão prudente
Em punir como louvar;
Agente sem ambição, apóstolo
Em quem a infância se modela,
Espelho em que os mundos se refletem,
Mito e sacerdote, juiz e pai,
Eis o mestre, eis o professor. (2003, p. 203-4).

Pela proposta de Almeida Oliveira, eles realmente deveriam ser um compêndio para caber tanta virtude em um homem só! Da lista de virtudes necessárias para ser um bom professor, ganharam mais relevância a pureza dos costumes e a profissão como sacerdócio, ou vocação. Tais preceitos eram constantemente repetidos nos textos, nos discursos e na própria legislação. Para se ter uma idéia do peso atribuído à pureza de costumes, basta considerar que o professor era obrigado pela legislação a apresentar um atestado de moralidade ao candidatar-se a uma cadeira de primeiras letras. Quanto ao sacerdócio ou vocação, estava imbuída de uma forte concepção religiosa, base da estrutura educacional daquele momento histórico.

Na lista de virtudes apresentada por Almeida Oliveira, ficaram excluídas algumas que hoje são fundamentais para um bom professor, mas que no século XIX não se apresentavam como tais. Estamos nos referindo ao conhecimento do conteúdo, dos procedimentos didáticos, do profissionalismo. Naquela sociedade patriarcal, rural e escravista ganhava relevância o educador e não o instrutor. Daí a força dos conceitos de espelho, sacerdote, juiz e pai.

No mesmo período em que Almeida Oliveira escreveu seu livro, iniciaram-se as conferências pedagógicas envolvendo os professores da Corte, nas quais muitos temas relacionados ao trabalho do docente foram debatidos. Ao fazer um relato de tais atividades, Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello, inspetor interino de instrução pública, fez algumas afirmações sobre os professores e o trabalho exercido por eles, ampliando a lista de virtudes e, ao mesmo tempo reforçando o perfil do bom professor do século XIX. Segundo ele:

A vida do professor de escola é vida toda de paciência, de conformidade de ânimo, de abnegação: e a soma dos sacrifícios nela despendidos só é

igualada pela extensão dos benefícios, que ele assegura à sociedade, quando desempenha religiosamente os seus árduos deveres. Daí o respeito universal, em que são tidos em todas as nações cultas os educadores da mocidade que fazem os costumes públicos e particulares, e assim promovem a prosperidade ou a decadência dos estados. A sociedade mal se apercebe da existência desses obreiros modestos, que, sem a sedução de posições brilhantes, trabalham em silêncio, como o homem de bem só possuído da idéia do dever, e preparam laboriosamente o destino das gerações por vir. (MUNICÍPIO da Corte. Inspeção Geral de Instrução, Relatório do inspetor de 1873, p. 12).

O excerto reforça o caráter vocacional do professor, “quando desempenha religiosamente seus árduos deveres”, quando é paciente, abnegado e não se preocupa com posição social e sim com a ideia do dever.

Na agonia do período monárquico, José Ricardo Pires de Almeida escreveu sobre a instrução pública, procurando mostrar ao mundo os feitos do Império do Brasil. E no seu texto também definiu um perfil para o professor:

Se há uma função que exige, às vezes, uma grande moralidade, uma instrução sólida, uma vocação especial e um devotamento contínuo é certamente a do professor público, do educador da juventude. Mas aqueles que reúnem todas estas qualidades, em um grau mais ou menos elevado, têm necessidade de ter uma existência assegurada, para si e para sua família, e de serem cercados de toda espécie de consideração pública que une a posição mais ou menos abastada do homem à sua independência relativa. É contrário à equidade que seus esforços os confinem à miséria ou ao menos a uma privação, a uma penúria que os desconsidera aos olhos de todos e aos seus próprios. (1989, p. 101).

Pires de Almeida não deu tanta ênfase à moralidade, que estava precedida da expressão “às vezes”, entretanto considerou a necessidade de uma “vocação especial e um devotamento contínuo”. Por outro lado, introduziu o conceito de “instrução sólida”, que pode ser traduzido por “culto”. E considerou, que um homem com tais características deveria gozar de prestígio social e de uma remuneração adequada que garantisse tranquilidade para ele e sua família. Esta era a utopia de Pires de Almeida, pois, as condições de vida e trabalho dos professores caracterizavam-se pela miséria, privação, penúria, desconsideração social e deles próprios. Estas eram de fato, as condições enfrentadas pela maioria esmagadora dos professores de primeiras letras no Brasil imperial.

Depois de termos traçado um perfil dos professores primários no Império a partir da sua representação em discursos de autoridades e de intelectuais, passamos a refletir sobre as condições instituídas para o exercício da sua profissão.

4 – Condições para o exercício da profissão

Os adjetivos utilizados para conceituar os professores primários no século XIX foram variados. Mas para sermos mais objetivos na análise, optamos por sintetizá-los em três: sinecuras, morigerados e cultos. Frente aos três conceitos podemos afirmar que o foco central da ação do Estado, ou seja, a estrutura legal constituída para regulamentar e organizar o trabalho docente, estava voltada para combater os sinecuras e garantir a morigeração ou moralidade, mesmo quando se tratavam de medidas relacionadas à formação profissional. Muitas ações foram desencadeadas para qualificar os professores, mas nenhuma teve pleno êxito e em todas elas o preceito da moralidade era exigido.

Para facilitar a comparação entre as unidades administrativas estudadas organizamos o seguinte quadro.

Quadro 1 – Exigências legais para ser professor primário⁶ na Corte e províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná de 1827 a 1880

Corte	Província do RJ	Província de MT ⁷	Província do PR ⁸
<p>Lei de 15 de outubro de 1827: Art. 8º: “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”.</p> <p>Decreto n. 1331-A. Reforma Coutto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854: Art. 12: “só podem exercer o magistério público os cidadãos brasileiros que provarem: 1º maioridade legal. 2º moralidade. 3º capacidade profissional”.</p> <p>Decreto n. 7.247 – Reforma Leônico de Carvalho, de 19 de abril de 1879: Não mencionou as exigências.</p>	<p>Lei n. 1 de 2 de janeiro de 1837: não definiu a idade mínima, nem impôs outras exigências, apenas estabeleceu vantagens aos formados pela escola normal.</p> <p>Regulamento de 14 de dezembro de 1849 Art. 12: “só podem exercer o magistério público os cidadãos brasileiros maiores de 21 anos, de reconhecida morigeração, que não se acharem pronunciados e que não houverem sofrido pena de galés ou condenação por crime de estupro, rapto, adultério, roubo, furto ou algum outro que ofenda a moral pública ou a religião do estado”.</p> <p>Regulamento de 30 de abril de 1862: Art. 27: “Só poderão exercer o magistério público os brasileiros de um e outro sexo que provarem ser maiores de 21 anos, qualquer que seja seu estado civil, ser bem morigerados, professar a religião do Estado e ter a necessária idoneidade física e profissional”.</p> <p>Regulamento 16 de dezembro de 1876: Art. 120: Mantiveram-se as mesmas exigências do regulamento anterior. A única diferença é que passou a aceitar mulheres a partir de 18 anos, desde que morassem com os “parentes de reconhecida probidade”.</p>	<p>Lei n. 8 de 5 de maio de 1837: Art. 18: idade superior a 18 anos, “bom comportamento provado por documento fidedigno”, conhecimento das matérias exigidas na lei.</p> <p>Regulamento de 30 de setembro de 1854: Art. 4: § 1º Certidões ou justificações de idade provando ser maior de 18 anos; § 2º atestações de bom procedimento passados pelo Pároco da Freguesia onde residirem, ou tiverem ultimamente residido por mais de um ano. Art. 6: Capacidade profissional provada por exame oral ou escrito feito publicamente para uma banca de três membros.</p> <p>Regulamento de 4 de março de 1880. Art. 81: Só poderão propor-se ao magistério público os cidadãos brasileiros que provarem os seguinte requisitos: 1º Maioridade legal; 2º Moralidade; 3º Isenção de culpa; 4º Capacidade profissional. Art. 82: para provar seria necessário apresentar: 1º certidão de batismo; 2º atestado do pároco ou autoridade do lugar; 3º exibição de folha corrida; 4º exame de habilitação.⁹</p>	<p>Lei n. 34 de 16 de março de 1846 da Província de São Paulo: Art. 10º: no mínimo 18 anos, moralidade e capacidade profissional.</p> <p>Regulamento de 8 de abril de 1857: Art. 67: Manteve o mesmo da lei paulista.</p> <p>Regulamento de 16 de julho 1876: Art. 45: Idade mínima de 18 anos, moralidade e capacidade profissional.</p>

Do quadro comparativo queremos fazer algumas considerações:

A lei de 15 de outubro de 1827 exigia que o candidato a uma cadeira de instrução pública deveria ser cidadão brasileiro que estivesse no “gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta”. Isso significava que a idade mínima era de 25 anos. Algumas províncias estavam nomeando professores com idade menor. Para corrigir tal equívoco o Ministério dos Negócios do Império promulgou a Decisão n. 222, em 1830, determinando que os menores de 25 anos não poderiam ser nomeados professores. (BRASIL, 1876, 166-7). Após o Ato Adicional, as províncias passaram a admitir professores com idade superior a 18 ou 21 anos. Isso se deu em virtude da falta de candidatos, pois, um cidadão em pleno gozo dos direitos políticos dificilmente optaria pela profissão docente. Assim, a exigência de pleno gozo dos direitos políticos foi substituída pela nacionalidade brasileira.

Ao analisar os cargos e funções na estrutura administrativa brasileira, em meados do século XIX, o jurista Marques de São Vicente (José Antônio Pimenta Bueno) definiu a situação dos professores do seguinte modo:

Gozam dos direitos que são privativos da nacionalidade, como são os de exercer os ofícios e cargos públicos que não tem caráter político, pois que para estes é preciso além de nacional ser cidadão ativo. Os cargos de professor de primeiras letras, de coletor de rendas públicas, guardas das alfândegas, e muitos outros empregos e profissões não demandam o gozo dos direitos políticos, e, entretanto, são privativos dos nacionais, um estrangeiro não pode obtê-los.(2002, p 540).

A afirmação de Pimenta Bueno evidencia a situação política dos professores primários no Brasil imperial. A grande maioria deles não se enquadrava na categoria de cidadãos ativos, com direito de votar e ser votado. Além do impedimento legal de acumular outro cargo, os professores geralmente não tinham a renda necessária para garantir-lhes o direito de ser votado em cargo eletivo, ou seja, até poderiam ser qualificados como votantes, mas dificilmente, como eleitores.¹⁰ No caso das professoras a exclusão era ainda maior, pois a estas era negado completamente o direito de voto.

É visível pelo contido no quadro n. 1 que as exigências para o acesso ao cargo de professor público eram praticamente as mesmas na Corte e nas províncias. A principal diferença se dava em relação à idade, 18 ou 21 anos. Ao comparar os diversos regulamentos, não restam dúvidas de que as questões centrais estavam ligadas à moralidade e à religião, as quais deveriam ser provadas por meio de atestados. Nas primeiras leis aparecia a expressão “boa conduta, bom comportamento”, os quais foram substituídos pelos conceitos de morigeração e moralidade.¹¹

De acordo com o estabelecido pelo artigo 122 do regulamento de 16 de dezembro de 1876, da Província do Rio de Janeiro,

(...) a religião e a moralidade provam-se com atestados do pároco, e folha corrida nos lugares onde o candidato haja residido nos dois anos mais próximos à sua pretensão, salvo se o tiver cursado as escolas normais, for nelas habilitado e nomeado três meses depois da habilitação. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Regulamento da Instrução, Relatório do diretor de 1877, p. 307).

Em todas as províncias e na Corte o professor deveria apresentar atestados de maioria e de *moralidade*, assinado pelo pároco, chefe de polícia e, em alguns casos, pela câmara municipal ou autoridades da vila ou freguesia, referentes aos últimos dois ou três anos. Tais documentos deveriam ser entregues no momento da inscrição para o concurso, para que as autoridades avaliassem os candidatos, conforme estabelecia o artigo 55 do Regulamento de 16 de julho de 1876, da Província do Paraná. (MIGUEL e MARTIN, 2004, p. 271).

A partir do início da década de 1860, os regulamentos elaborados nas províncias passaram a exigir explicitamente que o candidato ao cargo de professor público provasse ser católico. Nos anteriores estava apenas subentendido na lei. Isso evidencia que já havia candidatos não católicos interessados em concorrer ao cargo de professor público. Tal fato coincide com o período de intensificação da entrada de imigrantes no Brasil, sendo muitos deles protestantes. A partir de meados da década de 1870 iniciou-se o movimento contrário, ou seja, um processo de laicização do Estado. No regulamento de 1876 da Província do Paraná já não constou explicitamente a exigência de ser católico. Todavia, tal movimento

ganhou força com a publicação da reforma Leôncio de Carvalho de 19 de abril de 1897, na Corte.

Enquanto o caráter religioso perdia força, ganhavam importância as questões ligadas à saúde do professor. A partir do final da década de 1870 passou a ser exigido exame de saúde dos candidatos ao magistério primário. Isso se deu em função das constantes epidemias e, principalmente, pelo avanço do saber médico, que passou a se preocupar com as questões de salubridade e higiene escolar.¹²

A capacidade profissional dos candidatos ao magistério primário era provada em concurso. Essa prática foi estabelecida pela lei de 15 de outubro de 1827, ao exigir, no artigo 7º que, para exercer o cargo de professor, o candidato deveria prestar um exame público frente a uma banca composta pelo presidente da província em conselho, ou nomeado por ele. As leis que foram implementadas pelas províncias após o Ato Adicional reforçaram este princípio, definindo no corpo da lei, ou por instruções complementares, o processo do concurso. Em regra geral o candidato teria que se deslocar à capital da província para realizar as provas. A prova teórica versava sobre ditado, leitura, interpretação gramatical, resolução de operações matemáticas, orações, doutrina da religião, entre outros, respectivamente ao conteúdo da cadeira pretendida. De acordo com o artigo 5º das instruções para exames dos candidatos da Província do Paraná, a prova prática se dava da seguinte forma:

Posteriormente ao exame oral e escrito será o candidato obrigado a fazer prova prática em uma escola designada pelo Inspetor-Geral, em cuja presença e dos examinadores explicará e tomará as lições das diferentes classes, cumprindo todos os deveres prescritos aos professores para os exercícios escolares. (MIGUEL, 2000, p. 44).

Estavam dispensados dos concursos os habilitados em escolas normais ou nos cursos superiores do Império. Nos concursos era comum não aparecer candidatos e, nesses casos, o regulamento de 1854 da Província de Mato Grosso definia o seguinte:

Quando não se apresente pretendente, devidamente habilitado a qualquer cadeira vaga, poderá o Presidente da Província nomear interinamente para regê-la pessoa que provar sua moralidade por atestados do Pároco da Freguesia em que reside, e for aprovado em exame de suficiência perante o Inspetor Paroquial e mais dois examinadores nomeados pela Presidência. (SÁ e SIQUEIRA, 2000, p. 21).

Em casos como esse a prova era mais simples e o professor poderia realizá-la na própria localidade onde estava localizada a escola, não sendo necessário se deslocar até a capital.

Os professores eram avaliados por uma banca composta de três examinadores. Os conceitos de aprovação, em concursos públicos classificavam-se em ótimo, bom, sofrível ou plenamente e simplesmente. Os candidatos aprovados pelos três membros da banca receberiam os conceitos de ótimo, bom, ou de plenamente e quando aprovados por dois membros de sofrível, ou simplesmente. No primeiro caso os professores poderiam ser providos de forma efetiva e no segundo de forma interina. Estes poderiam solicitar outro exame depois de seis meses.

De acordo com a lei geral de 1827 e os regulamentos 1837 das Províncias do Rio de Janeiro e de Mato Grosso, o professor que fosse aprovado plenamente poderia ser nomeado efetivo-vitalício. Provavelmente a primeira legislação educacional a instituir o período *probatório* tenha sido a de 1849, da Província do Rio de Janeiro, a qual serviu de base para a reforma Coutto Ferraz de 1854, na Corte. Os regulamentos e leis posteriores das províncias e

da Corte passaram a exigir um período de trabalho que variava de 3 a 5 anos de experiência.

Em 1873, Almeida Oliveira apresentou uma proposta para conceder a vitaliciedade aos professores. Segundo ele:

Todo professor será obrigado a escrever uma obra sobre qualquer das matérias do ensino. Essa obra deve ser oferecida ao conselho central da instrução no ato de pedir o professor a declaração da vitaliciedade, a fim de por ela se julgar das suas habilitações. Se a obra for declarada má, ou no fim dos cinco anos o professor tiver contra si qualquer fato que ponha em dúvida a sua moralidade, a declaração da vitaliciedade poderá ser retardada, no primeiro caso até a apresentação de nova obra, no segundo até que finde o termo de espera proposta pelo conselho e aprovada pelo congresso. (2003, p. 225-6).

A primeira idéia de Almeida Oliveira foi aceita, porém não foi plenamente executada. Em compensação, a segunda ganhou destaque no processo para a concessão do título de professor vitalício. A prática dos concursos e da concessão da vitaliciedade aos professores foi alvo de críticas das autoridades da instrução nas províncias. Eles afirmavam que a prova do concurso não garantia uma escolha segura de bons professores, daí a intensa defesa do rigor para conceder o título de vitaliciedade. Ao analisar essa questão, o inspetor de instrução pública da Província do Rio de Janeiro, Josino do Nascimento Silva, assim se expressou:

De ordinário o candidato ao professorado ignora, ou sabe mal, as doutrinas em que tem de ser examinado. Logo que se anuncia o concurso, procura um explicador que, nos poucos dias que medeiam entre o anúncio e o ato, toma a seu cargo e promete prepará-lo para comparecer decentemente. A sorte é favorável ao candidato: o exame que faz é sofrível, é aprovado e obtém uma cadeira com o caráter de efetividade. Entra em exercício e descansa: o estudo para ele não é hábito e menos necessidade, por ter já alcançado o que desejava; o mais virá com o tempo. Professores a quem se tem perguntado se se preparam para dirigir as suas classes no dia seguinte, admiram-se que, para ensinar crianças ignorantes, seja necessário esse trabalho. Não há livro que lhes prenda a atenção; se eram ignorantes, quando receberam a nomeação de professor efetivo, mais ignorantes são quando passam a vitalícios. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Diretoria da Instrução, Relatório do diretor de 1874, p. 26).

Esta afirmação serviu para justificar um maior rigor à concessão do título de vitaliciedade, que estava em discussão no projeto de reforma da instrução na Província, a qual se efetivou em 1876. Muitos outros pronunciamentos semelhantes foram feitos e, tais ideias subsidiaram um maior rigor na legislação a partir da década de 1870. Assim, após terminar o *estágio probatório*, o professor só conseguiria se tornar vitalício se provasse que havia sido assíduo, dedicado e zeloso no ensino, que tinha sido capaz de aprovar 10% dos seus alunos a cada ano, que não exercia outra função remunerada e que era conceituado e dava prova de sua *moralidade*.¹³

Ao longo do Império, não se exigiu a apresentação de uma obra, porém as exigências aumentaram, dificultando, assim a conquista da vitaliciedade. Pelo artigo 73, do regulamento de 1876, da Província do Paraná, exigia-se a aprovação de 20% dos alunos. Nos artigos 131 a 133, do regulamento de 1876, da Província do Rio de Janeiro, deduziam-se as interrupções e licenças e o professor teria que reunir toda a documentação e encaminhá-la à apreciação do Conselho de Instrução. Caso fosse negado, teria que esperar mais cinco anos para fazer novo

pedido. No caso de Mato Grosso, o regulamento de 1880 estabelecia que, para os formados pelo Liceu Cuiabano, o período probatório seria de três e para os demais de cinco anos, tendo nesse período aprovado no mínimo 20 alunos. Caso o professor tivesse sofrido algum processo disciplinar, o tempo mínimo seria de nove anos. O professor deveria encaminhar os documentos para a inspetoria geral, que os repassaria ao presidente da Província e ao Conselho Literário. De acordo com o artigo 133, “o diretor-Geral, procederá a um rigoroso inquérito sobre o procedimento do professor, para verificar se, realmente, merece ser vitalício, ouvindo os principais funcionários perante quem este tiver exercido as suas funções”. Caso o pedido fosse indeferido, teria que esperar mais quatro anos para pedi-lo novamente. (SÁ e SIQUEIRA, 2000, p. 172-3). Em todos os casos, a inspetoria de instrução pública cobrava do professor pela emissão do título de vitaliciedade. Conquistada a vitaliciedade, o professor só poderia ser demitido por processo disciplinar.

Entretanto, nem tudo caminhava contra os professores, pois a legislação educacional produzida no Império também oferecia algumas garantias e vantagens à profissão docente. Vejamos as principais. Na lei de 15 de outubro de 1827 não foi garantido aos professores o direito de aposentadoria. Nos regulamentos posteriores, seja das províncias ou da Corte, o direito foi estabelecido aos vitalícios, inclusive proporcionalmente. Após sete ou dez anos de serviço, em virtude de problemas de saúde, o professor poderia ser aposentado proporcionalmente. Aos vinte e cinco anos de serviço era concedida a aposentadoria com o salário normal, sem as gratificações. Quase a totalidade da legislação estimulava o professor a continuar trabalhando depois dos 25 anos, oferecendo mais $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{3}$ ou $\frac{1}{2}$, sobre o salário e, ao final de trinta ou trinta e cinco anos, o professor receberia a aposentadoria integral, com as gratificações. Caso o professor resolvesse deixar o ensino depois de 25 anos, não poderia ocupar outro cargo provincial.

Muitos dos regulamentos também estabeleceram gratificações por tempo de serviço. Após dez, quinze ou vinte anos de trabalho os professores poderiam ter um aumento proporcional ao salário, mas tal gratificação dependia da qualidade do seu serviço. Outras ofereciam gratificação por alunos aprovados ou quando na escola havia uma frequência elevada de alunos. Havia também auxílio para o aluguel de casas e escolas ou casas-escola.

Depois de citarmos algumas vantagens estabelecidas para a carreira docente, faz-se necessário tratar também das suas obrigações e proibições, que, aliás, eram muitas. Todos os regulamentos trataram dessa questão e, quanto mais próximo do final do Império, maior era a lista de deveres e proibições. Para sermos mais objetivos sobre esta questão reproduzimos o que estabeleceu o regimento interno das escolas da Corte, elaborado pelo inspetor interino Joaquim José Rodrigues Torres, em 1855, para dar execução ao § 8 do artigo 3º da reforma de 17 de fevereiro de 1854:

Art. 1º O professor público deve: § 1º Procurar por todos os meios infundir no coração de seus discípulos o sentimento dos deveres para com Deus, para com a Pátria, pais e parentes, para com o próximo e para consigo mesmo. O procedimento do Professor, e seus exemplos são o meio mais eficaz de conseguir este resultado. § 2º Manter o silêncio na escola. § 3º Apresentar-se ali decentemente vestido. § 4º Participar ao Delegado respectivo qualquer impedimento, que o iniba de desempenhar seus deveres. § 5º Organizar anualmente com o mesmo Delegado o orçamento da despesa da respectiva Escola para o ano financeiro seguinte. § 6º Remeter no fim de cada trimestre um mapa nominal dos alunos matriculados com declaração de frequência e aproveitamento de cada um, e no fim do ano um mapa geral compreendendo o resultado dos exames, e notando dentre os alunos os que se fizerem recomendáveis por talento, aplicação e moralidade. Estes mapas serão organizados, segundo modelos impressos remetidos pelo Inspetor Geral. Art.

2º O Professor só poderá usar na sua Escola dos livros e compêndios, que forem designados pelo Inspetor Geral. Art. 3º O Professor Público não pode: § 1º Ocupar-se em objetos estranhos ao ensino durante as horas das lições, nem empregar os alunos em seu serviço. § 2º ausentar-se nos dias letivos das Freguesias, onde estiver colocada a Escola, para qualquer ponto distante, sem licença do Delegado respectivo, que só a poderá conceder e por motivo urgente, até três dias consecutivos. § 3º Exercer profissão comercial, ou de indústria. § 4º Exercer nenhum emprego administrativo sem autorização prévia do Inspetor Geral. (BRASIL. Portaria de 20 de outubro de 1855, p. 345).¹⁴

Esses deveres e proibições foram reproduzidos em todos os regulamentos posteriores, variando apenas a ordem de exposição. Além disso, cabia aos professores acompanhar os alunos à missa aos domingos e dias santos, fazer a limpeza da escola, cuidar dos móveis e utensílios, entre outras obrigações. No regulamento de 1876, da Província do Rio de Janeiro, a lista de deveres e proibições continha 23 itens. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Regulamento da Instrução, 1877, p. 316-19). No de Mato Grosso de 1880, 22. (SÁ e SIQUEIRA, 2000, p. 179-80).

Uma das exigências que os professores se esmeravam em cumprir era a organização dos mapas de freqüência dos alunos, pois do envio periódico deles, dependia o recebimento do ordenado. E aqui chegamos a um dos pontos centrais da problemática vivida pelos professores no Império, pois, a remuneração recebida era baixíssima. Tal fato provocava críticas constantes de boa parte das autoridades em seus relatórios e discursos, sem que os ordenados subissem. Uma das vozes que se levantaram a favor da dignidade dos salários dos professores foi a do inspetor de instrução pública da Corte, Eusébio de Queirós. No relatório de 1856, fez a seguinte afirmação:

Não basta, porém decretar a instrução primária como uma necessidade social, e proclamá-la como primeiro elemento de civilização e progresso; é mister também que o legislador, para não tentar uma obra impossível e consagrar um princípio estéril, eleve e reabilite perante o espírito público aqueles 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 apreensões do triste futuro que poderão legar às suas famílias, dando-lhes, em uma palavra, meios de decente e honesta subsistência.

De acordo com ele, não era só o professor que sofria “com a privação do bem-estar e vantagens para si e sua família, para sua vida presente e para a velhice apressada por árduo e continuo trabalho”. Com os baixos ordenados pagos aos professores a “instrução e a educação da mocidade” e a “própria sociedade”, eram prejudicadas. O lastimável “estado pouco lisonjeiro da instrução pública primária” exigia esforços, mesmo que as “circunstâncias financeiras do país”, não fossem favoráveis. Foi, “sobretudo contra a precária sorte dos professores que se levantavam as vozes e clamores dos que sinceramente desejavam a reforma do ensino”, concluiu Eusébio de Queirós. (MUNICÍPIO da Corte. Inspetoria Geral de Instrução, Relatório do inspetor de 1856, p. 5).¹⁵ É preciso considerar, que esta afirmação do inspetor buscava justificar as medidas implantadas pela reforma Coutto Ferraz em favor da instrução pública. Geralmente o reformador justifica suas ideias depreciando as anteriores.

A questão salarial era realmente grave no período imperial, e não só os inspetores gerais tinham clareza da situação, mas também os presidentes de províncias, os deputados gerais e provinciais e, até os ministros do Império consideravam que os baixos salários eram responsáveis pelas precárias condições da instrução pública. O inspetor geral de instrução

pública da Província de Mato Grosso, Joaquim Gaudei Ley, reivindicava constantemente melhores salários aos professores. Algumas vezes as reivindicações eram ouvidas, como se evidencia no excerto abaixo:

Pela lei nº 11 de 6 de julho do ano passado foram elevados os vencimentos dos professores, conforme havia eu proposto no relatório último. Posto que este aumento de um terço mais não esteja em relação ao que deveria ser, a vista dos preços de todos os gêneros indispensáveis à subsistência, todavia não desconheço que nossas atuais circunstâncias mais não permitem. (PROVÍNCIA de Mato Grosso. Inspetoria Geral de Instrução, Relatório do inspetor de 1859, p. 4).

Segundo ele, um dos principais problemas da instrução pública provincial era o ordenado dos professores, que não estimulava as pessoas a ingressarem no magistério. A crítica foi reforçada alguns anos depois por Almeida Oliveira, quando analisava a situação salarial dos professores nos países mais desenvolvidos, comparando-a com a do Brasil. Assim se expressou:

O fato é geral mas não deixa de ser uma vergonha para os Estados e um prejuízo para os povos. A civilização é obra da escola, e a escola é obra do professor. Se portanto quereis elevar a escola e a civilização, começai por elevar o professor à altura da sua missão e lhe dar nas vantagens do seu ofício a coragem, o gosto, a energia e a força, que ele demanda. (2003, p. 224).

Tal situação persistia nos anos 1880 na Corte, pois, segundo o inspetor Souza Bandeira:

(...) pode-se afirmar que enquanto forem tão exíguos os vencimentos do professorado primário, será enorme a dificuldade em levantar o nível do nosso ensino, atraindo para ele as verdadeiras vocações. O serviço do professor é fatigante e prolongado, obrigando-o a seis horas de trabalho diário, e exige vocação e estudos constantes. Os regulamentos em vigor proíbem aos professores ocuparem-se em serviços comerciais e industriais, e ninguém ignora que os hábitos da profissão inutilizam o indivíduo para trabalhos de outra ordem. (MUNICÍPIO da Corte. Inspetoria Geral de Instrução, Relatório do inspetor de 1884, p. 26).

Muitos discursos semelhantes a este, defendendo uma melhor “sorte” dos professores foram encontrados nas fontes pesquisadas. Houve vários aumentos salariais no período, porém somente no período imediatamente seguinte a tais aumentos é que o salário chegava a ter um valor significativo, pois alguns anos depois a inflação e o custo de vida corroíam os ganhos.

Todavia, também houve os que afirmavam o contrário. Na década de 1860, alguns presidentes da Província do Paraná criticaram os *privilégios* dos professores paranaenses, especialmente o liberal André Augusto de Pádua Fleury. Em 1865 afirmou, que “no Paraná paga-se muito e aprende-se pouco”. Criticava o alto salário e a nomeação efetiva, com a exigência de um período probatório de apenas um ano, ao afirmar o seguinte: “fizestes do professor um funcionário mais independente do que o magistrado, quando na Lei n. 97 de 1863 decretaste que somente a pedido seu pudessem ser removidos de umas para outras cadeiras”. (PROVÍNCIA do Paraná. Relatório do presidente, 1865, p. 15-6).

Para melhor demonstrar a situação dos docentes no Brasil do século XIX,

construímos um quadro comparativo entre as províncias e Corte, com os salários recebidos anualmente pelos professores.

Quadro 2 – Salário dos Professores primários na Corte e nas Províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná no período imperial.

Corte		Província do RJ		Província de MT		Província do PR	
Ano	Salário	Ano	Salário	Ano	Salário	Ano	Salário
1854	800\$000	1837	600\$000	1837	300\$000	1857	800\$000
1864	1:000\$000	1850	600\$000	1858	840\$000	1867	800\$000
1877	1:200\$000	1862	1:000\$000	1873	800\$000	1881	1:200\$000
1884	1:800\$000	1877	1:200\$000	1880	1:200\$000	1889	1:200\$000

Fontes: Corte: Reforma Coutto Ferraz de 1854; Relatório do Ministro do Império de 1865; Regulamento para as escolas publicas de 1877; Relatório do inspetor Souza Bandeira de 1884. Rio de Janeiro: Lei nº 1 de 1837; Regulamento de 1849; Regulamento de 1862; Regulamento de 1876. Mato Grosso: Lei Provincial n.º 8 de 5 de maio de 1837; Relatório do inspetor de instrução pública de 1859; Regulamento orgânico de 1873; Regulamento da Instrução Primária de 1880. Paraná: Regulamento de 8 de abril de 1857. Lei provincial nº 151 de 13 de maio de 1867. Lei provincial nº 672 de 10 de abril de 1881; Lei provincial n. 962 de 31 de outubro 1889.

Antes de comentar o quadro é preciso considerar o seguinte: A lei de 15 de outubro de 1827, de caráter geral, já estabeleceu no seu artigo 3º um salário diferenciado que poderia variar entre 200\$000 e 500\$000 reis anuais. O presidente da província e seu conselho definiriam o salário para cada professor, dependendo da localidade e do número de alunos, etc. Em regra geral, o salário da maioria das províncias variou entre 200\$000 e 400\$000 até 1850. Porém há registros de que os professores interinos recebiam menos de 200\$000 reis ano.

Quanto ao quadro 2 é necessário fazer alguns esclarecimentos: a) o salário correspondia ao valor acumulado de todo o ano, ou seja, a cada mês ou trimestre o professor recebia uma fração do total; b) para receber parte do salário, os professores deveriam remeter mensalmente e, em alguns casos, trimestralmente um mapa de frequência dos alunos, caso contrário ficavam sem o vencimento; c) na tabela foi lançado o maior salário (sem gratificações) recebido pelos professores primários públicos, efetivos ou vitalícios (geralmente trabalhavam na capital ou cidades maiores), em cada unidade administrativa. Os professores das vilas ou freguesias recebiam de 20 a 40% a menos; d) o professor tinha direito a gratificações, porém o recebimento delas dependia do trabalho desenvolvido, do número de alunos frequentes às aulas, do número de alunos aprovados no final do ano, etc. Por exemplo: os professores mato-grossenses, em 1873, poderiam receber até 200\$000 de gratificação, na Corte, a partir de 1877, poderia chegar a 600\$000; e) havia um número grande de professores interinos, contratados e subvencionados. O salário destes ficava abaixo da metade do recebido pelos efetivos. Por exemplo: em 1889, foi autorizada uma subvenção a 100 professores particulares na Província do Paraná. Cada um receberia 360\$000 reis anualmente. (MIGUEL, 2000, p. 309). Tais professores poderiam ter alunos pagantes, mas certamente eram pouquíssimos, fazendo com que dependessem basicamente da contribuição do Estado.

Para ilustrar melhor comparamos o salário dos professores da Corte com outras profissões. Em 1858, o salário de um mestre-de-obras era de aproximadamente 1:280\$000, de um mestre-carpinteiro 1:100\$000, já o simples carpinteiro recebia 730\$000. Em 1865, o salário de um soldado da polícia militar era de aproximadamente 460\$000 e, em 1873 um guarda urbano recebia 720\$000. (HOLLOWAY, 1997, p. 160, 163 e 218). Os números evidenciam que o salário dos professores não era dos mais baixos. Todavia, não resta dúvida de que era um salário baixíssimo, principalmente devido ao alto custo de vida da época.

Além disso, outro sério problema enfrentado pelos professores era o atraso no

pagamento em virtude das dificuldades financeiras das províncias, ou então, pela demora do recebimento dos mapas de freqüência, devido às distâncias e problemas de comunicação. Segundo informou o inspetor de instrução pública, Josino do Nascimento Silva, no seu relatório de 1874, o problema do atraso de salários havia sido resolvido na Província do Rio de Janeiro. No mesmo relatório, o inspetor defendeu algumas idéias visando melhorar o salário e estimular o desenvolvimento do professorado na Província nos seguintes termos:

(...) gratificação aos que tiverem matrícula excedente a quarenta alunos ou freqüência excedente a trinta, melhoramento de localidade, quando, por seu merecimento, se tornem dignos desse favor. A parte pecuniária depende de lei, que de certo será votada se os membros da Assembléia se convencerem, como estou convencido, da necessidade de reformar o professorado. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Diretoria da Instrução, Relatório do diretor de 1874, p. 16).

A análise da legislação demonstra que a partir dos regulamentos da década de 1870, as províncias adotaram uma classificação diferenciada para organizar as escolas. Elas passaram a ser classificadas como de 1ª, 2ª ou 3ª ordem, classe ou entrâncias. Independentemente da nomenclatura, a classificação dava-se de fato, entre cidades, vilas e freguesias ou povoados. Nas escolas das freguesias e povoados o salário era menor. Os professores das escolas das freguesias ou povoados poderiam ascender às escolas das vilas depois de um período de três a cinco anos de bom trabalho e um interregno semelhante para chegar à regência nas escolas das cidades e, assim paulatinamente poderiam melhorar o seu salário. Segundo as autoridades, aquele sistema se constituía num estímulo aos professores para se habilitarem cada vez mais, pois, só assim, teriam uma progressão profissional e salarial.¹⁶

As preocupações com a criação de instituições e instrumentos para estimular e desenvolver os “brios” nos docentes, apareceram freqüentemente nos discursos de intelectuais e autoridades responsáveis pela instrução pública. Qual o melhor sistema? A classificação das escolas por localidade, a produção de uma obra relevante sobre algum tema do ensino ou as gratificações por tempo de serviço?¹⁷ Em 1884, o inspetor da Corte, Souza Bandeira criticou o modelo de concessão de gratificações por tempo de serviço, afirmando que aquela garantia legal era “detestável”, pois, não aviventava o “estímulo pelo trabalho. O bom professor fica equiparado ao indolente, que apenas limitou-se a não incorrer em censuras”. E, como alternativa, propôs que:

As gratificações, correspondentes aos 10, 15 e 20 anos de serviço, são concedidas aos professores que se *distinguirem por publicações julgadas úteis pelo Conselho Diretor ou em provas públicas prestadas perante a Escola Normal*. Desta forma será o professor constantemente induzido a estudar e trabalhar, pela certeza que tem de que os seus esforços serão compensados por uma vantagem material. Por outro lado, o mau professor perderá a esperança de melhoramento. O único meio de manter a atividade no professorado é sujeitá-lo a constantes provas de habilitação, a fim de que um espírito novo o anime sempre, e ponha embaraços ao influxo da rotina. (MUNICÍPIO da Corte. Inspetoria Geral de Instrução, Relatório do inspetor de 1884, p. 27. Grifos do autor).¹⁸

Ainda sobre as condições de vida e do trabalho dos professores, é preciso considerar o seguinte: em dois documentos anteriores foi mencionado que o professor não poderia exercer outra função remunerada. E sobre esta questão também houve uma homogeneidade na legislação educacional do império. O primeiro regulamento a instituir tal proibição, foi o de 1849, da Província do Rio de Janeiro. Os aprovados posteriormente nas demais unidades

administrativas também adotaram aquele princípio. A título de exemplo reproduzimos o artigo 33 da reforma Coutto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854.

O professor público não poderá exercer nenhum emprego administrativo sem autorização prévia do Inspetor Geral. Não lhe será contado para sua jubilação o tempo empregado fora do magistério. Fica-lhe absolutamente proibida qualquer profissão comercial ou industrial. (BRASIL. Decreto n. 1331-A, p. 53).

Estas foram, sinteticamente, as condições de produção e/ou reprodução da vida material dos professores primários no Brasil do século XIX.

5 – O professorado e a produção do consenso

A política de implantação da instrução pública, por parte do Estado, de forma organizada e sistemática, mostrou uma preocupação constante com o acesso ao cargo de professor. Como demonstramos anteriormente, para ser professor naquele período, o candidato deveria cumprir certos requisitos fundamentais. Não bastava provar que tinha os conhecimentos necessários para proporcionar uma boa aprendizagem a seus alunos. Era fundamental provar a sua idoneidade e, principalmente, sua *moralidade*.

Vimos também que as exigências para os candidatos ao cargo de professor foram aumentando a cada novo regulamento. O critério rigoroso para selecionar os professores nos concursos e nos primeiros anos de exercício da profissão tornaram-se instrumentos-chave que o Estado adotou para compor um quadro de agentes submissos e ordeiros, que levassem adiante um projeto coeso de sociedade.

A propósito, Coutto Ferraz, ao analisar os resultados da reforma instituída na Província do Rio de Janeiro, em 1849, afirmou:

O professorado vai visivelmente melhorando, e irá se aperfeiçoando com a constante e zelosa inspeção sobre ele exercida, com as visitas imprevistas e profícuas do inspetor geral, com as provas que precedem a nomeação dos professores efetivos, e com a experiência por que passam durante o prazo de 5 anos em que ficam sujeitos a demissão depois de nomeados. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Relatório do presidente, 1852, p. 61).

Além destes critérios explicitados por Coutto Ferraz, ressaltamos o sistema de penas e punições que foram introduzidos nos regulamentos para controlar de perto o trabalho dos professores. Aqui queremos chamar a atenção para mais uma grande semelhança na legislação educacional das províncias. Para demonstrar isso organizamos o quadro comparativo a seguir.

Quadro 3 – Penas estabelecidas pela legislação educacional para punir os professores públicos primários da Província do Rio de Janeiro, Corte e províncias de São Paulo, Paraná e Mato Grosso, em meados do século XIX

Província do RJ	Corte	Províncias de SP e PR	Província de MT
<p>Regulamento de 14 de dezembro de 1849: Art. 40: Os professores que, por negligência ou má vontade, desleixarem o seu emprego, instruindo mal os alunos, exercendo a disciplina sem critério ou infringirem quaisquer das disposições deste regulamento, ou as decisões de seus superiores, ficam sujeitos às seguintes penas: admoestação do inspetor paroquial; repreensão, do conselho municipal do inspetor geral; suspensão do exercício ou vencimento pelo inspetor geral e presidente da província; demissão pelo presidente da província.</p>	<p>Decreto 1331-A. Reforma Coutto Ferraz de 17 de fevereiro de 1854: Art. 115: Os professores públicos que por negligência ou má vontade não cumprirem bem seus deveres, instruindo mal os alunos, exercendo a disciplina sem critério, deixando de dar aula sem causa justificada por mais de três dias em um mês, ou infringindo qualquer das disposições deste Regulamento ou as decisões de seus superiores, ficam sujeitos às seguintes penas: admoestação, repreensão, multa até 50\$, suspensão do exercício e vencimento de um até três meses, perda da cadeira.</p>	<p>Regulamento de 8 de novembro de 1851, da Província da São Paulo: Art. 15: Quando o professor se desleixar de seus deveres, for negligente no ensino, deixar de dar lição por mais de três dias sem motivo justificado, faltar ao respeito devido aos seus superiores; usar de livros ou compêndios não autorizados pelo conselho de instrução; comparecer na aula ou escola indecentemente vestido; der mau exemplo, ou ensinar maus princípios; comerciar ou aplicar-se a outra qualquer profissão estranha ao ensino sem a licença do Presidente da Província, e finalmente infringir as leis, regulamentos, e decisões do Governo, e as instruções do inspetor geral será admoestado pelo inspetor do distrito, ou repreendido, ou punido pelo inspetor geral ou pelo Presidente da Província com as penas do artigo antecedente conforme a gravidade do caso e reincidência.¹⁹</p> <p>Regulamento de 8 de abril de 1857, da Província do Paraná: Art 87: Os professores públicos, que por negligencia ou má vontade não cumprirem bem os seus deveres, servindo-se de livros não autorizados, instruindo mal os alunos, exercendo a disciplina sem critério, deixando de dar escola por mais de três dias, sem motivo legítimo em um mês, ou infringindo qualquer disposição deste regulamento e instruções de seus superiores ficarão sujeitos às seguintes penas: admoestação, repreensão, multa de 20 a 60\$000 réis, suspensão de 15 dias a 3 meses com perda de vencimentos, perda da cadeira.</p>	<p>Regulamento de 4 de julho de 1873: Art 99: Os professores públicos que por ignorância, descuido, frouxidão, negligência, omissão ou má vontade, não cumprirem bem os seus deveres, instruindo mal os alunos, exercendo a disciplina sem critério, deixando de dar escola por mais de três dias, sem motivo legítimo em um mês, ou infringindo qualquer disposição deste regulamento e instruções de seus superiores ficarão sujeitos às seguintes penas: admoestação, repreensão, multa de 10 a 30\$000 réis, suspensão de 15 dias a três meses com perda dos vencimentos, remoção para cadeiras das classes inferiores, perda da cadeira.</p>

A semelhança dos dispositivos é inquestionável. É uma evidência concreta da circulação dos modelos de regulamentos e a cópia ou adaptação por parte das províncias. Estes mesmos dispositivos foram reproduzidos nos demais regulamentos aprovados posteriormente.

Além dos motivos já citados no quadro n. 3, os professores estavam sujeitos a punições por fomentar insubordinação ou imoralidade, por dar “maus exemplos” e/ou inculcar “maus princípios” nos alunos. É evidente, porém, que os professores não eram demitidos de uma hora para outra. Eles passavam por processo disciplinar, que, aliás, também era uma garantia e um direito legal. A garantia de processo disciplinar evitou que muitos professores fossem demitidos sem justa causa muitas vezes por motivos políticos. Conforme previa a legislação: nos casos que afetavam “gravemente a moral” ou que houvesse perigo de demora no processo, o inspetor poderia “determinar a suspensão prévia do exercício do professor, levando o fato ao conhecimento do governo”. (MIGUEL, 2000, p. 32). Os regulamentos possibilitavam aos inspetores “empregar todos os meios possíveis para avaliar os talentos e

comportamento moral e civil dos professores, a fim de informar a respeito do estado do ensino público”.(MIGUEL, 2000, p. 38 e SÁ e SIQUEIRA, 2000, p. 54).

O aparato legal construído no Império visava controlar o trabalho dos professores. Tendo como respaldo a legislação, Josino do Nascimento Silva, enfatizou os princípios que norteavam sua atuação à frente da diretoria de instrução pública da Província do Rio de Janeiro: “Moralidade comprovada e incontestável, exames severos e repetidos, a escola inspecionada a miúdo e as faltas imediatamente punidas, raras licenças, raríssimas remoções, tais são por enquanto as regras que se impõem a Diretoria, e que pretende cumprir”. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Diretoria da Instrução, Relatório do diretor de 1874, p. 16).

Os professores precisavam ser íntegros, ordeiros, com uma moral ilibada, verdadeiros espelhos para as crianças, como queria Almeida Oliveira no poema do bom professor. A falta da habilitação necessária para o exercício da profissão e os baixos salários ficavam em segundo plano. A preocupação central das autoridades, legitimada em dispositivos legais, estava muito mais direcionada à manutenção e difusão da ordem e hierarquização da sociedade do que na elevação cultural do povo.

Esta preocupação pode ser evidenciada no relato do diretor Josino do Nascimento Silva:

Não pode infelizmente a administração prescindir do conhecimento da vida íntima dos professores públicos: tem por obrigação estudá-los na prática dos seus deveres para com a sociedade, e esse estudo e conhecimento não virá da inspeção local, muitas vezes apaixonada por afeições ou desafeições, mas também não há de vir do inspetor geral, que passa, ouve censuras ou louvores, e não tem tempo para averiguar até que ponto são verdadeiros, que fé devem merecer os seus autores. A chegada do inspetor geral é fato sabido e os professores preparam-se para a visita, que não pode ser demorada. Tudo na escola é encontrado em ordem quase irrepreensível, e só o habitualmente desidioso e relaxado, ou incapaz (e desses, com prazer o digo, há muito poucos na província) apresenta-se tal qual é. Mas o que será depois da visita? O inspetor não voltará, ao menos por um ano, e satisfeito com a impressão do momento dará a diretoria informação favorável a escola e ao professor, que não daria se mais detidamente pudesse estudá-lo. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Diretoria da Instrução, Relatório do diretor de 1878, p. 19-20).

De fato, o Estado criou uma série de instrumentos para estudar e controlar a vida dos professores, mas, na prática, nem sempre se conseguia aplicá-los plenamente, pois, os professores e a comunidade criavam artifícios para enganar as autoridades. Constatamos, assim, que a resistência ao cumprimento dos dispositivos legais e a constante intromissão do Estado na prática docente é histórica. O ato de burlar as regras evidencia que as reformas educacionais, geralmente não eram implementadas visando melhorar as condições de trabalho dos professores, e sim, para atender à racionalidade do Estado.

Para percebermos a importância dada ao trabalho dos professores no Império, basta uma leitura atenta dos regulamentos de instrução pública. Não resta dúvida de que o principal objetivo das regras ali expressas era o controle do trabalho dos mestres. É possível visualizar nitidamente que a vigilância da vida dos professores aumentou ao longo dos regulamentos, à medida que os inspetores foram imbuídos de um poder maior, a cada novo regulamento. A hierarquização e centralização do poder na administração eram a base da política imperial, sendo o Imperador a cabeça e os demais agentes, os braços. No campo educacional, tal lógica pode ser percebida facilmente, pois, os regulamentos de instrução pública expressavam uma hierarquização muito clara entre os inspetores e professores.

Está claro que uma das questões centrais do processo educacional durante o Império relacionava-se à questão moral. Por isso, a grande ênfase dada à religião na prática de ensino e, conseqüentemente, o papel de sacerdócio do professor. Para exemplificar, reproduzimos o relato da comissão que inspecionou as escolas na Corte, entre 1873 e 1874. Eles definiram o professor e seu papel da seguinte forma:

Mestre! Distribuidor da vida do espírito! Guia e iniciador dos pobres ignorantes! Sacerdote das letras! Foi a ti certamente que foram dirigidas aquelas palavras do Cristo às criancinhas! Chama-as, conchega-as a ti essas inocentes vítimas do pai iníquo e da mãe desnaturada; esses mais do que os outros reclamam teus cuidados; àqueles tens de iluminar-lhes o espírito, a estes tens além disso de regenerar-lhes a alma e de fazê-los ressuscitar para o bem. Enceta a tua caridosa missão, seja teu constante e diuturno cuidado arrancar a má erva, germinada no seio da família, e plantar a semente da boa lição e do bom exemplo, que afinal vingará e retribuirá com abundante messe os teus incansáveis labores! (MUNICÍPIO da Corte. “Escolas Públicas da Corte, 1874, p. 56).

Ao conceber o trabalho do professor como missão, ele era compreendido e tido como “semeador” que conduziria seus alunos pelo “caminho da luz”, que necessariamente levaria ao encontro com Deus e garantiria a ordem pública.

No entanto, o professor-sacerdote, ou agente do Estado, não tinha um trabalho simples, pois, a população não aceitava plenamente sua intervenção, na medida em que insistia em não enviar as crianças à escola. Tal rejeição foi comentada pelo inspetor Josino do Nascimento. Ele se expressou afirmando que “o que porém parece-me de todo inadmissível é a repugnância que, se diz, manifestam os pais contra a escola: é possível que alguns a tenham por pouco vantajosa aos filhos, e inútil e mesmo perigosa para as filhas”. E frente àquele pensamento, o inspetor afirmou:

O professor deve combater e vencer essa falsa opinião: a ele cabe tão gloriosa tarefa, e leva-la-á ao cabo, dando ao magistério toda a dedicação, ensinando as crianças, em vez de definições áridas, que às vezes nem pelo próprio mestre são compreendidas, coisas úteis e de serviço prático no seio das famílias: adorando-lhes o espírito com preceitos e regras tendentes a radicar o amor de Deus e do próximo. Façam-no e verão que a má opinião se desvanecerá completamente. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Diretoria da Instrução, Relatório do diretor de 1874, p. 14).

Eis aí a tarefa do professorado proposta pelo inspetor Josino do Nascimento. Eles deveriam combater a ignorância popular e se constituir em alicerce para construir uma sociedade ordeira, moral e cristã, contribuindo, assim, para a manutenção da hierarquia social e política.

Naquele contexto, não poderíamos deixar de destacar o importante e fundamental papel exercido pela Igreja Católica no processo de controle do trabalho dos professores, bem como no fortalecimento da ação do Estado. Tal ação se deu pelo trabalho dos párocos, que em vários momentos exerceram a profissão docente e, especialmente a de inspetores paroquiais e, até mesmo de inspetores gerais, mantendo nessas funções um relacionamento direto com professores e alunos. Como religião oficial, a doutrina cristã era base no currículo e obrigatória nas escolas. Dessa forma, a Igreja também ocupou um papel central na difusão de valores éticos e morais junto aos professores e alunos e, ao mesmo tempo, contribuiu efetivamente na tarefa de controlar de perto o trabalho e ação dos mestres. Foi um elemento importante na tarefa de produzir o *consenso*. Ou seja, a aceitação dos valores e princípios do

grupo conservador.

Para garantir a ação e ao mesmo tempo o controle dos professores, construiu-se ao longo do Império, uma rede administrativa e burocrática na qual os professores cumpriam a função de agentes do Estado em nível *mais distante*, ou seja, constituindo-se em um elemento difuso, como bem definiu Antonio Gramsci. (1991, p. 26).²⁰ Ilmar Mattos, fundamentando-se neste autor, definiu o trabalho dos professores, no século XIX do seguinte modo:

Os professores representavam a possibilidade, por seu trabalho vivo na escola, do nexos fundamental entre instrução e educação, na medida em que fossem conscientes tanto dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representada pelos alunos - entendida como ausência de civilização - quanto de sua tarefa, que consistia em propiciar uma inclusão por meio da formação disciplinada dos futuros homens e cidadãos. (1990, p. 267).

A missão imputada aos professores era a execução de tal projeto, ou seja, “civilizar” os novos homens que estavam se formando, pois as autoridades imperiais e as elites políticas compreendiam muito bem a dimensão do trabalho deles na construção de valores necessários para a manutenção da ordem estabelecida. Ordem essa que garantia a essência do regime monárquico. Desse modo, os professores desempenhavam o papel de intelectuais difusores, portanto, agentes da civilização responsável pela produção e/ou manutenção de uma determinada concepção de mundo. Nessa condição, deveriam manter um relacionamento diário com seus alunos buscando viabilizar o projeto de uma sociedade harmônica na qual os futuros cidadãos saberiam claramente identificar os seus lugares.

6 – Conclusões

Voltar ao século XIX para estudar as condições de vida e trabalho dos professores foi, para nós, um processo muito enriquecedor. O contato com as fontes primárias revelou os mecanismos instituídos para controlar o trabalho docente, mecanismo ainda presente nos dias atuais, embora em contexto bastante distinto. As fontes primárias revelaram também a existência de ações homogêneas e articuladas entre as províncias no tocante aos deveres e direitos dos professores. Tal fato nos permite questionar a tese da anarquia e desagregação nas medidas educativas, proclamadas pela história da educação, em virtude do Ato Adicional de 1834, ou seja, da descentralização.

Certamente, o Ato Adicional descentralizou a administração da educação, pois, a partir dele, as províncias passaram a regulamentar e organizar seus sistemas de ensino. No entanto, o fato de ter havido uma descentralização administrativa, não é o suficiente para afirmar que não havia qualquer unidade nas ações educativas. Contrapondo-se aos conceitos de anarquia, desagregação, fragmentação, renúncia e omissão, o presente estudo interpretou a ação do Estado sobre os professores durante o Império pela perspectiva da centralização, que se efetivou por meio do poder dos inspetores, do currículo, da religião, dos concursos e período probatório, dos deveres e obrigações e, principalmente pelo projeto de sociedade e Estado que se almejava construir.

Construir uma sociedade harmônica, hierarquizada, centralizada e ordeira era o grande objetivo político da classe dirigente do Império. No entanto, o projeto teria limitações se nas suas extremidades não existissem os professores para defendê-lo e difundir-lo, nos mais distantes pontos do país. Assim, é possível afirmar que eles contribuíram para a implantação, difusão e ampliação daquelas características de sociedade.

Ao longo do período, foi-se constituindo uma rede de controle do trabalho dos professores não só no que diz respeito ao acesso ao cargo, mas também na sua ação em sala de aula. Os regulamentos estabeleciam que os inspetores deveriam fazer visitas constantes às escolas buscando conhecer de perto o modo de vida e a prática educativa dos mestres.

Admoestações, repreensões, inspeções, regimento interno, mapas de frequência, atestados, métodos de ensino, livros didáticos, regulamentos, etc., tornaram-se freqüentes no cotidiano dos professores. A forte vigilância visava impedir que os professores semeassem em seus alunos valores e princípios diferentes dos defendidos pela classe hegemônica. O professor, como elemento difuso ou mais distante, deveria ser um agente a serviço do projeto do grupo dominante e de forma alguma poderia representar uma ameaça à ordem estabelecida. Sua ação contribuiu para cimentar aqueles valores entre as classes sociais por meio da relação direta com seus alunos e com a população da comunidade na qual estava inserido.

Diante do exposto, é possível concluir que a preocupação com o trabalho do professor estava mais voltada ao potencial que desempenhava enquanto agente da administração, responsável pela difusão de uma concepção de sociedade, do que pelos conhecimentos científicos ensinados. Criticava-se a falta de habilitação dos professores, entretanto tal carência era suprida pelo princípio da moralidade. Não era fundamental ter um quadro de professores qualificados, mas era indispensável que os professores fossem engajados no projeto hegemônico, portanto, defensores e difusores da ordem e da moral, essência da civilização naquele momento. Eles deveriam servir de espelho aos jovens, tendo um comportamento exemplar na sua vida pública e privada.²¹

As condições do ser professor no século XIX, especialmente na Corte e nas províncias aqui analisadas, evidenciam que eles não tinham uma vida abastada e, muito menos, a autonomia pedagógica necessária para exercerem o seu ofício, como sugeriu Pires de Almeida. A realidade do exercício dessa profissão no século XIX esteve muito mais próxima da proposição poética de Almeida de Oliveira. Todavia a melhor definição do ser professor e do seu papel social no Brasil imperial foi apresentada pelo inspetor de instrução pública da Província do Paraná, Ernesto Francisco de Lima Santos, e figura como epígrafe deste artigo. O professor deveria ser um homem de virtude, devotado à pátria, obediente às leis, submisso às autoridades, moralmente íntegro. Deveria ser uma imagem das virtudes públicas e particulares para a infância, e servir, enfim, de laço moral entre os governados e o governo.

7 – Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. R. P. de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução de Antonio Crizzotti São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

BASTOS, A. C. T. “Descentralização e ensino”. In: *O Brasil no pensamento brasileiro*. Introd. sel. e org. de Djacir Menezes. Brasília: Senado Federal, 1998, p. 659-66.

ARAÚJO e outros (Orgs). *As escolas normais no Brasil: do Império à Republica*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

BRASIL. “Constituição de 1824”. In: NOGUEIRA, Octaciano. *Constituições Brasileiras: 1824*. Brasília: Senado Federal e MCT, 2001.

BRASIL. Decisão n. 222 do Ministério do Império de 10 de dezembro de 1830. *Declara que os menores de 25 anos não podem ser nomeados professores de primeiras letras*. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1830. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876.

_____. Decisão n. 77 do Ministério do Império de 6 de novembro de 1883. *Aprova o regimento interno para as escolas públicas primárias do 1º grau do município da Corte*. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1883. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884

_____. Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854. *Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1854 – Tomo XVII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1854.

_____. Decreto n. 6479 de 18 de janeiro de 1877. *Manda executar o Regulamento para as Escolas públicas de instrução primária do município da Corte*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1877 – Tomo XL. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1877.

_____. Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879. *Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1879 – Parte II Tomo XLII. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1880, p. 196-217.

_____. Decreto n. 8528 de 13 de maio de 1882. *Aprova os estatutos do Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1882 – Parte II Tomo XLV – Vol. I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. *Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73.

_____. Portaria do Ministério do Império de 20 de outubro de 1855. *Aprova e Manda que se observe, para execução do parágrafo 8º do Artigo 3º do Regulamento que baixou com o Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, o Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução primária*. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1855 – Tomo XVIII. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1855.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, José Liberato Barroso*, apresentado a Assembléia Geral Legislativa em 6 de maio de 1865. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1865.

CASTANHA, A. P. *O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?* Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2007.

CASTANHA, A. P. “Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo”. In: *Revista HISTEDBR On-line*, n.32, dez, 2008a p. 17-36. Disponível: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>

CASTANHA, A. P. “Iniciativas estatais de formação docente no século XIX: a modalidade dos alunos-mestres e das conferencias pedagógicas”. In: *Seminário Nacional de Educação*, I., 2008. *Anais*. Francisco Beltrão – PR: Unioeste, 2008b.

GONDRA, J. G., *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONDRA, J. G. e SACRAMENTO, W. “Luiz Pedreira do Coutto Ferraz”. In: FÁVERO, M. de L. A. e BRITO, J. M. (Org). *Dicionário de educadores no Brasil*. 2 ed. aum. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOLLOWAY, T. H. *Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX*. Tradução de Francisco de Castro Azevedo. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

MATTOS, I. R. *O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MIGUEL, M. E. B. (Org). *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____; MARTIN, S. D. (Org). *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. In: *Coleção documentos da educação brasileira*. Barsília/São Paulo: INEP/SBHE, 2004. CD-ROM.

MUNICÍPIO da Corte. Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária. *Relatório do Inspetor Geral Eusébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara, de 15 de fevereiro de 1856*. Publicado

como anexo S-4 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, de 15 de maio de 1856. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1856.

_____. Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária. *Relatório do Inspetor Geral Eusébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara, de 25 de abril de 1859*. Publicado como anexo E do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Sérgio Teixeira de Macedo de 14 de maio de 1859. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert, 1859.

_____. Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária. *Relatório do Inspetor Geral interino Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello, de 24 de março de 1873*. Publicado como anexo B-3 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correa de Oliveira de 15 de maio de 1873. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1873.

_____. Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária. *Relatório do Inspetor Geral Antonio Herculano de Souza Bandeira Filho, de 15 de fevereiro de 1884*. Publicado como anexo C-7 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Francisco Antunes Maciel de 3 de maio de 1884. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

_____. “*Escolas Públicas da Corte do Império no ano de 1873*”. Relatório apresentado pela comissão ao Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária, em abril de 1874. Publicado como anexo B-7 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correia de Oliveira de 12 de maio de 1874. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1874.

OLIVEIRA, A. de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, 2003.

PROVÍNCIA de Mato Grosso. Inspeção Geral de Instrução Pública. *Relatório do inspetor Joaquim Gaudie Ley, de 29 de janeiro de 1859*. Cuiabá: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso - APEMT, Lata B, Ano de 1859 – Pasta Inspeção Geral dos Estudos.

PROVÍNCIA de São Paulo. Lei n. 34 de 16 de março de 1846. *Organiza a instrução pública primária e cria uma Escola Normal na capital da Província*. Coleção das Leis promulgadas pela Assembléia Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888. São Paulo: Tipografia Imparcial de Azevedo Marques, 1868.

_____. *Regulamento de 8 de novembro de 1851. Para a instrução pública*. São Paulo: Tipografia do Correio Paulistano de Azevedo Marques, 1874, p. 211-218.

PROVÍNCIA do Paraná. Inspeção da Instrução Pública. *Relatório do Inspetor Ernesto Francisco de Lima Santos, de 31 de janeiro de 1867*. Publicado como Anexo 1 do relatório do presidente Polidoro Cezar Burlamaque de 15 de março de 1867. Curitiba: Tipografia de Candido Martins Lopes, 1867.

_____. *Relatório do presidente André Augusto de Pádua Fleury, apresentado à Assembléia Legislativa Provincial, em 21 de março de 1865*. Curitiba: Tipografia de Candido Martins Lopes, 1865.

PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Diretoria da Instrução Pública. *Relatório do diretor Josino do Nascimento Silva de 26 de agosto de 1874*. Publicado como Anexo -2 do Relatório do presidente Manoel José de Freitas Travassos de 8 de setembro de 1874. Rio de Janeiro: Tipografia do Apóstolo, 1874.

_____. Diretoria da Instrução Pública. *Relatório do diretor Josino do Nascimento Silva de 3 de agosto de 1878*. Publicado como Anexo S-6 do Relatório do presidente Visconde de Prados de 8 de setembro de 1878. Rio de Janeiro: Tipografia da Reforma, 1878.

_____. Lei n. 1 de 2 de janeiro de 1837. “*Dá Regulamento a Instrução Primária na Província do Rio de Janeiro*”. In: *Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro desde 1835*. Niterói: Tipografia Niterói, 1839, p. 293-300.

_____. “Regulamento da Instrução Primária e Secundária na Província do Rio de Janeiro de 14 de dezembro de 1849”. In: *Legislação Provincial do Rio de Janeiro de 1835 a 1850*. Niterói: Tipografia Fluminense, 1851, p. 581-614.

_____. “Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 30 de abril de 1862”. In: *Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tipografia Cosmopolita, 1873, p. 43-73.

_____. “Regulamento da Instrução Pública de 16 de dezembro de 1876”. In: *Coleção de Leis, Decretos, Atos e Decisões do Governo da Província do Rio de Janeiro de 1876*. Rio de Janeiro: Imperial Instituto Artístico, 1877, p. 277-339.

_____. *Relatório do presidente Luiz Pedreira do Coutto Ferraz de 5 de maio de 1851*. Rio de Janeiro: Tipografia do Diário, 1851.

_____. *Relatório do presidente Luiz Pedreira do Coutto Ferraz de 3 de maio de 1852*. Rio de Janeiro: Tipografia de Amaral e Irmão, 1852.

ROCHA, Justiniano José da. *Relatório apresentado ao Ministro dos Negócios do Império Visconde de Monte Alegre em 5 de abril de 1851*. Publicado como anexo S-3 do relatório do Ministro dos Negócios do Império, Visconde de Monte Alegre de 15 de maio de 1851. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1851.

SÁ, Nicanor Palhares e SIQUEIRA, Elizabeth M. (Org). *Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SÃO VICENTE, José Antônio Pimenta Bueno, Marquês de. *José Antônio Pimenta Bueno, Marquês de São Vicente*. (Org. e introd. de Eduardo Kugelmas). São Paulo: Editora 34, 2002.

SOUSA, Paulino José Soares de. “Ensaio sobre o direito administrativo”. In: *Uruguai Visconde do*. Org. e introdução de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Editora 34, 2002.

THOMPSON, E. P. “Algumas observações sobre classe e ‘falsa consciência’”. In: ----- *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. (Orgs. de Antonio Luigi Negro e Sergio Silva). Campinas: Unicamp.

¹ Professor do Colegiado de Pedagogia da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão. Historiador, mestre e doutor em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa: HISTEDOPR – GT local do HISTEDBR, onde desenvolve pesquisas na linha: História, Sociedade e Educação no Brasil. E-mail: andrecastanha@brturbo.com.br

² Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Atua na área de Fundamentos da Educação. Doutora em História Social pela USP e pesquisadora em História da Educação. E-mail: bittar@ufscar.br

³ Devemos lembrar que a legislação educacional negava o direito de os escravos freqüentarem as escolas até o final da década de 1870.

⁴ Adotamos aqui o conceito de classe e consciência de classe sugerida por E. P. Thompson. Para ele, classe é uma categoria histórica, ou seja, que resulta de ações conscientes e práticas sociais e políticas semelhantes que garantem uma identidade. A partir desta definição é possível afirmar que no Brasil do século XIX havia uma classe senhorial, mas não seria viável, segundo a concepção de Thompson, considerar os escravos e os pobres livres como classe social consciente de seu papel histórico.

⁵ A 1ª edição da obra *O ensino público*, de Antonio Almeida Oliveira foi em 1873.

⁶ As exigências legais eram aplicadas aos professores homens. Quanto às mulheres, além das exigências arroladas nessa lista, constavam outras ainda mais rigorosas. Tal fato mereceu um estudo à parte, que será publicado em outra oportunidade.

⁷ A legislação correspondente a Província de Mato Grosso está publicada em SÁ e SIQUEIRA, 2000.

⁸ A legislação correspondente a Província do Paraná está publicada em MIGUEL, 2000 e MIGUEL e MARTIN, 2004.

⁹ A Província de Mato Grosso ainda teve os regulamentos de 4 de julho de 1873, o de 13 de fevereiro de 1878 e o de 7 de julho de 1889. Todos mantiveram as mesmas exigências, exceto a de ser católico, suprimida a partir de 1880.

¹⁰ Segundo a Constituição de 1824 (artigos 90-97) a eleição se dava em dois turnos. No primeiro, os indivíduos qualificados como votantes elegiam alguns eleitores na Assembleia paroquial. Estes por sua vez elegiam os

deputados provinciais, gerais e senadores. Para ser qualificado como votante exigia-se uma renda anual de cem mil réis. Já para ser eleitor era necessário comprovar renda de duzentos mil réis. Estes poderiam ser eleitos deputados provinciais. Para ser deputado geral era necessário comprovar renda anual de quatrocentos mil e senador oitocentos mil réis. Alguns professores primários chegaram a ser deputados provinciais, mas certamente, raríssimos chegaram à condição de deputado geral.

¹¹ Justiniano José da Rocha, no seu relatório de 1851 defendeu que se exigisse dos candidatos a professor público, “prova de moralidade de quantos tivessem de exercer autoridade sobre o aluno. A prova de moralidade seria o documento por onde constasse nunca ter sofrido acusação infamante, e a certidão do vigário, do inspetor de quarteirão ou dos pais de família de sua vizinhança de que se porta como cidadão pacífico. Esse diploma poderia ser cassado dando-se alguma circunstância que inibiria a sua concessão”. (1851, p. 11).

¹² Um dos primeiros regulamentos a exigir atestado médico foi o de 13 de fevereiro de 1878, da Província de Mato Grosso ao estabelecer no § 4º do artigo 35 o seguinte: “Não sofrer enfermidade incompatível com as funções do cargo a exercer, mediante atestado médico”. (SÁ e SIQUEIRA, 2000, p. 123). Sobre as influências do saber médico nas questões educacionais Cf. GONDRA, 2004).

¹³ Cf. por exemplo o artigo 54 do regulamento de 1862 do RJ, artigo 48 do regulamento de 1871 do PR, artigo 67 do regulamento orgânico de 1873 de MT.

¹⁴ Além deles, de acordo com o artigo 6º “A escola deve estar sempre na maior limpeza e asseio, fazendo o Professor varrer a casa pelo menos uma vez no dia, lavá-la duas vezes cada mês, e conservar abertas as janelas o maior espaço de tempo que fora possível”. É importante destacar que os dispositivos contidos no Regimento Interno das escolas da Corte, de 6 de novembro de 1883, continuaram praticamente os mesmos. Cf. BRASIL. Decisão n. 77, 1883, p. 77-8.

¹⁵ Alguns anos depois ele afirmou o seguinte: “O governo imperial sabiamente compreendeu que nada poderia conseguir a esse respeito, se não se esforçasse por melhorar a posição dos professores primários, por elevá-los na opinião do país, por assegurar-lhes os meios de decente e honesta subsistência, libertando-os das apreensões do futuro a legar a suas famílias”. (MUNICÍPIO da Corte. Inspetoria Geral de Instrução, 1859, p. 4).

¹⁶ Esta prática já estava instituída no artigo 15 do regulamento de 1849 da Província do Rio de Janeiro.

¹⁷ Entre as instituições destacaram-se as diversas tentativas de criação e organização de escolas normais em diversas províncias do Império. Tivemos ainda as tentativas de formação na prática dos professores adjuntos ou alunos-mestres e as experiências das chamadas conferências pedagógicas. Sobre as escolas normais Cf. ARAÚJO e Outros, 2008 e CASTANHA, 2008a. Sobre os alunos-mestres e as conferências pedagógicas Cf. CASTANHA, 2008b.

¹⁸ Tal idéia não era de Souza Bandeira. Ele simplesmente sugeriu pôr em execução o artigo 17, da reforma Leôncio de Carvalho, de 19 de abril de 1879 que estabelecia a gratificação por mérito e não por tempo de serviço previsto nos regulamentos de 1854 e 1877. Naquela idéia estava concentrado o espírito liberal da reforma Leôncio de Carvalho e do próprio Souza Bandeira. Aqui cabe uma observação. Nos dias atuais, muitos administradores estão defendendo distinções salariais por mérito, como se fosse a última novidade.

¹⁹ As penas do artigo antecedente eram: admoestação, repreensão, multa, suspensão correccional de 15 dias a 3 meses e demissão.

²⁰ Segundo Gramsci, o elemento difuso era constituído de “homens comum, médios, cuja participação é oferecida pela disciplina e pela fidelidade, não pelo espírito criador e altamente organizativo”. (p. 26).

²¹ Posição semelhante foi defendida por Gondra e Sacramento, no estudo sobre Coutto Ferraz. Segundo eles: “A condição de professores públicos, funcionários e agentes do Estado exigia que os mesmos fossem submetidos a uma vigilância constante, de modo que pudessem apresentar um comportamento exemplar e agissem em defesa da sociedade que procurava instituí-los como exemplo que, dessa forma, modelaria os próprios alunos e seus responsáveis. Por extensão, concorriam para a produção da ‘boa sociedade’”. (2002, p. 729).

Artigo recebido em: 3/5/2009

Aprovado para publicação em: 31/07/09