

CULTURAS ESCOLARES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (1854-1889): NOTAS DE PESQUISA

SCHUELER, Alessandra Frota M. de – UERJ

GT: História da Educação

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

As pesquisas sobre a cidade do Rio de Janeiro, especificamente sobre a sua história educacional, em seus processos formais e informais, têm avançado nos últimos anos, a partir do interesse e do trabalho perspicaz de pesquisadores, os quais vêm se empenhando em escarafunchar arquivos, redescobrir novos documentos, reler, com novos olhos e abordagens teórico-metodológicas, os antigos objetos¹, utilizando as fontes tradicionais ou “inventando” novas formas de reconstituir, com brilho arqueológico e faro de detetives, os indícios das escolas, dos mestres, dos paradigmas pedagógicos e dos alunos de outros tempos, em outros espaços das cidades, de outros lugares.²

Esses estudos, em razão da aproximação com a chamada *história cultural*, enfocam a heterogeneidade das práticas de apropriação dos modelos educacionais, enfatizando as possibilidades históricas e os usos diversos que os agentes fazem das instituições escolares, remodelando e reconstruindo os espaços, os saberes e os tempos escolares.

Seguindo os rastros dessas pesquisas (e ainda de muitas outras), buscando indícios e vestígios no emaranhado desconexo de fontes, documentos e informações pesquisadas e selecionadas, persegui a tarefa de investigar os processos de constituição das escolas públicas primárias, no contexto histórico e espacial da cidade do Rio de Janeiro, especialmente entre os anos de 1870 e 1890.

Como foram instituídas as escolas primárias oficiais, no complexo processo de formação e de consolidação do Estado imperial, e juntamente com elas, como foi se disseminando a *forma escolar* na sociedade carioca oitocentista enquanto *lugar*, um espaço físico apropriado e habitado, então destinado à instrução, à educação e às novas formas de se conceber a socialização das crianças?

Quantas escolas públicas primárias existiam na Corte? Como e onde estavam localizadas no espaço da cidade do Rio de Janeiro? Qual a relação do estabelecimento das escolas com as possibilidades de criação de uma demanda por escolarização, tendo em vista a densidade e a composição populacional das freguesias urbanas e suburbanas?

1 NUNES, 1992, p. 151.

2 Para citar apenas alguns trabalhos: SILVA, 2000; CARDOSO, 1999; VILLELA, 1990 e 2002; MARTINEZ, 1997; GONDRA, 2000 e 2004; NUNES, 1985, 1993, 2000; MULLER, 1998.

Os estudos sobre a história da educação no Império não se restringem ao caso da Corte, mas abrangem outras Províncias do Brasil, consultar: FARIA FILHO, 1999; VIDAL, 1999; SOUZA, 1998, entre outros.

Quem eram os professores primários, no decorrer do século XIX ainda conhecidos como *mestres-escolas*, mas que, aos poucos, adquiriam um novo estatuto profissional, com a progressiva institucionalização do professorado *funcionarizado* (na expressão formulada por Antonio Nóvoa) e estatal?³ Como eram formados e recrutados, e quais as transformações que vivenciaram em suas experiências e práticas docentes na cidade? Em que condições materiais (salários, moradias, casas escolares, objetos didáticos, etc.) exerciam o seu ofício? Que experiências e vivências podem nos representar, através da interpretação indiciária de seus registros? De que formas alguns professores e professoras criaram espaços de participação política e abriram possibilidades de diálogos (entre os próprios docentes e, entre estes, as autoridades da instrução pública da cidade e a sociedade) sobre as diversas questões pedagógicas e sociais?

Todas essas questões estiveram presentes no trabalho de pesquisa e continuam a inquietar posto que, muitas dentre elas, com certeza, ainda guardam respostas mais satisfatórias. No entanto, quando as questões são formuladas e construídas, no tenso e dialético diálogo entre o passado e o presente (e entre *pesquisador* e *objeto*, *teoria* e *empíria*, *discursos* e *experiências vividas*), é preciso não esmorecer, seguir as pistas e os indícios inscritos – as provas e as possibilidades - no material empírico, em busca não de reconstituições do vivido, mas de reconstruções históricas verossímeis.⁴

Processos de institucionalização das escolas públicas primárias e *culturas escolares*

Propus-me a analisar o processo de constituição da instrução pública primária, a partir da regulamentação normativa dirigida pelos grupos políticos conservadores (o ***Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 1854***), tendo como perspectiva não apenas o tenso e complexo movimento de institucionalização da instrução pública, e os processos de criação, localização e estabelecimento das escolas primárias, mas, sobretudo, as possibilidades de materialização de práticas, as representações e as possíveis experiências históricas dos agentes envolvidos no engendramento de *culturas escolares* na cidade do Rio de Janeiro.

Perseguindo tais objetivos, utilizei como referências fundamentais àqueles estudiosos que argumentaram que a emergência da escola primária como uma

³ As representações sobre o mestre-escola no século XIX eram ambíguas e contraditórias, ora evocando um passado de glória e prestígio social, ora uma história de rotinas, autoritarismos pedagógicos e abandono. Ver: Jane Soares de Almeida Vestígios para uma interpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil – séculos XIX e XX. In: SOUZA, 1998, p. 50.

⁴ GINZBURG, 1992 e 2001. Sobre o método indiciário: GINZBURG, 1989.

instituição específica de educação (e de produção) da infância, vinculada aos poderes públicos e sob a direção do Estado imperial que então se forjava, não pode ser dissociada das transformações seculares na *forma escolar* moderna, transformações estas que, no século XIX, se processavam nos países ocidentais, *pari passu* à construção e à consolidação dos Estados nacionais.⁵

Na Corte, centro do poder estatal imperial, O *Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte de 1854* destinava-se a instituir práticas gerais sobre o ensino primário e secundário na cidade, práticas que se pretendiam ordenadoras, na dinâmica de sua realização, não apenas de normas, mas das ações pedagógicas já existentes no interior das casas de escola, instituindo, então, novas práticas sociais e culturais nos processos de ensino aprendizagem.

Através do cruzamento das fontes, tais como os *Relatórios do Ministério do Império* e da *Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária* e outros documentos oficiais, entre outras, foi possível realizar a reconstrução do movimento de implementação das escolas públicas primárias na cidade, resultando um mapeamento quantitativo e da localização destes estabelecimentos de ensino na malha urbana.

No caso da Corte imperial pude perceber que, entre os anos de 1854 e 1880⁶, houve um relativo crescimento da atividade política estatal no sentido de controlar e criar escolas públicas, ao mesmo tempo em que havia uma demanda por escolas, indicada pelo número significativo das matrículas de meninos e meninas, principalmente nas populosas freguesias urbanas da cidade. Houve, ainda, uma notável elevação das matrículas nas escolas do sexo feminino nas décadas de 1870 e 1880, o que apontou para o processo crescente de escolarização de meninas e, simultaneamente, de ingresso das mulheres no magistério público primário.

Este movimento de construção das escolas públicas primárias nas freguesias urbanas e rurais indicou que a ação estatal hierarquizava os estabelecimentos e definia políticas distintas para o ensino primário na cidade. Priorizou-se a distribuição e a localização das casas de escolas nas freguesias urbanas, centrais e populosas, não somente em atendimento às possibilidades mais expressivas da demanda da população

5 Os estudos sobre a constituição da *forma escolar* no Brasil encontram embasamento teórico-metodológico nos trabalhos de autores franceses, tais como Guy Vincent, Daniel Thin, Bernard Lahire. Consultar, por exemplo: VINCENT, LAHIRE, & THIN, 2001.

6 Número de escolas públicas primárias no período, segundo dados dos *Relatórios do Ministério do Império*: em 1854, 26, sendo 17 masculinas e 9 femininas; em 1865, 42 escolas, 25 masculinas e 17 femininas; 1870, 47 escolas, 26 masculinas e 21 femininas, 25 urbanas e 15 rurais; 1885, 94 escolas, sendo 47 masculinas e 47 femininas, 68 urbanas e 26 suburbanas. Nos anos de 1870 e 1880, a média do percentual de matrícula nas freguesias urbanas foi calculado em torno de 50% e nas freguesias rurais, cerca de 43%, consideradas apenas as crianças livres em idade escolar (7 a 14 anos, conforme o Regulamento de 1854).

escolar, mas, sobretudo, como instrumento de visibilidade das próprias escolas e de uma determinada direção política na cidade.

A prioridade para a escolarização da população urbana e a distribuição desigual das escolas oficiais nas áreas centrais e periféricas da cidade, adquiriu sua expressão máxima com a construção, nas praças centrais da cidade, dos modernos prédios escolares, monumentalizados em grandiosas formas arquitetônicas, associados aos “palacetes” de estilo europeu, e ao ideal de constituição de um novo *lugar* da educação escolar na malha urbana, de uma cidade que se pretendia moderna. Augustín Escolano, ao estudar o processo de escolarização espanhol, na passagem do século dezanove ao vinte, ensina que a configuração das escolas nos espaços urbanos é parte dos conflitos sociais e das lutas de classes que movimentam a construção das cidades modernas, em um processo entremeado de racionalidades e irracionalidades.⁷

A hierarquização; a distribuição desigual e irregular das escolas primárias na cidade; a coexistência de uma maioria de estabelecimentos funcionando nas tradicionais casas residenciais alugadas pelo erário com modernos prédios destinados ao fim específico da instrução primária, um lugar construído para afirmar a noção de *lugar público* – apontaram para a hipótese de que, na cidade do Rio de Janeiro, nos anos finais do século XIX, não se pode falar em escolas como se estas fossem instituições naturais, ou homogêneas, formalizadas por normas e modos de organização, de distribuição e de funcionamento assemelhados.

Ao contrário, houve uma diversidade de formas de organização e *culturas escolares*, uma heterogeneidade de experiências e práticas docentes, nas variadas modalidades de organização escolar existentes na cidade, manifestadas, sobretudo, nas distintas localizações e distribuições na malha urbana, nos lugares sociais da escola, nas diferenciações entre as escolas isoladas urbanas e as rurais, e entre estas e os modernos “palácios” escolares, responsáveis pelo progressivo agrupamento das escolas unidocentes nas freguesias centrais da cidade.

Por isso, como sugeriu Vinão-Frago (1995), argumentei que era preciso falar nas escolas primárias oitocentistas no *plural*, pois, enquanto conjuntos de aspectos institucionalizados – a organização formal da escola –, as *culturas escolares* possuem

7 Utilizando os conceitos de *território* e *lugar* como realidades sociais, individual e grupalmente construídas, Antonio Frago sustentou que o espaço urbano e os espaços escolares jamais são neutros, mas carregam signos, símbolos e vestígios das condições e das relações sociais experimentadas entre aqueles que os habitam e freqüentam. Do Espaço Escolar como Lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO & FRAGO, 1998, p. 64.

No mesmo sentido, consultar VEIGA, 2002.

variadas modalidades e níveis, incluem diversas práticas e condutas, modos de viver e de pensar, hábitos e ritos, ou seja, constituem diferentes histórias cotidianas do *fazer* escolar, além de expressarem uma diversidade de idéias compartilhadas, ou não, de objetos materiais, de funções e usos dos espaços e dos tempos escolares.

A noção de *cultura escolar*, ou *culturas escolares* como propõe Frago, mostra-se particularmente importante.⁸ De acordo com Luciano Mendes Faria Filho (2003), ela permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chaves que compõem o fenômeno educativo, tais como os *tempos*, os *espaços*, os *sujeitos*, os *conhecimentos* e as *práticas escolares*, considerados todos esses elementos em sua complexidade e sua pluralidade⁹.

O engendramento de diversas *culturas escolares* resultou, sem sombra de dúvida, - para além do processo complexo de interseção entre a produção das normas, as regras jurídicas, e as possibilidades de efetivação e concretização das mesmas - da atuação dos indivíduos, os homens e as mulheres envolvidos nos processos educativos, os professores e professoras primárias. Esses homens e essas mulheres, com as suas experiências individuais e sociais, relacionando-se e movimentando-se no processo de constituição do campo educacional na cidade, a partir dos recursos que esta lhes possibilitava alcançar¹⁰, construíram, criaram e recriaram práticas e representações sobre a escola, sobre as disciplinas, sobre os métodos e as maneiras de ensinar, produzindo uma diversidade de formas de organização dos espaços, dos tempos e das escolas, tornando possível a coexistência de *culturas escolares* heterogêneas.

Assim, procurei reconstruir histórias de algumas escolas isoladas da cidade e de seus professores, atentando para as práticas e representações culturais que estes sujeitos elaboraram sobre as escolas e a cidade, sobre o seu próprio ofício, sobre os fins e os programas do ensino primário, os métodos utilizados e os ideais educacionais que defendiam (e aplicavam) em suas aulas, e, finalmente, os discursos e as representações que (re) construíam sobre os alunos e alunas, presentes ou ausentes, nas suas escolas.

8 As *culturas escolares* – segundo Frago, a expressão é preferível no plural, devido às diferenças e às diversidades de práticas, representações e formas de organização escolar - representam o conjunto de aspectos institucionalizados, com variadas modalidades e níveis de organização (como a cultura específica de um estabelecimento docente; a comparação entre culturas escolares de diferentes níveis, da escola primária às academias; o contraste entre as escolas rurais e urbanas, por exemplo). O conjunto dos aspectos institucionalizados, que constituem as culturas escolares, inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar, os objetos materiais, a função e os usos dos espaços físicos, a simbologia, os modos de pensar e as idéias compartilhadas. As *culturas escolares*, para o autor, compreendem, portanto, todos os aspectos relacionados à vida escolar, ou seja, fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, maneiras de pensar, dizer e fazer, sendo relevantes os aspectos de organização dos espaços, dos tempos e os modos de comunicação e linguagem empregados nas práticas escolares. FRAGO, 1995, p. 68.

9 FÁRIA FILHO, L. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA & FONSECA, 2003. Em palestra recente, Faria Filho, visando a debater os diferentes usos que os pesquisadores em história da educação têm feito da *cultura escolar*, argumentou que como categoria teórica, a expressão deve ser tomada no singular, o que não significa desconsiderar que as escolas, analisadas em seus processos de constituição histórica, não apresentem movimentos, complexidades, diferenças. Assim, como objeto, seria preciso pensar em *culturas escolares*. Argumentou ainda que as *culturas escolares* são resultado das *experiências escolares* dos sujeitos, o que implica em considerar o pertencimento desses sujeitos e os deslocamentos dos seus lugares sociais. Como pergunta, o historiador deixou em aberto a seguinte questão: é possível pensar em práticas sem experiências? Para o debate, consultar: Escolarização e cultura escolar (Sessão Especial). 27ª Reunião da ANPED. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade. MG, Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2004.

10 CERUTTI, 1998.

Não apenas pelos limites deste trabalho e das fontes existentes, não houve como historiar práticas e experiências escolares relativas à *totalidade* de escolas isoladas da cidade, e nem era este o meu objetivo. Como ocorre em toda pesquisa histórica, foi preciso fazer escolhas. Em função primeiramente da disponibilidade documental, privilegiei o estudo de algumas escolas unidocentes¹¹, cujos professores implementaram disciplinas e metodologias de ensino bastante diferenciadas das programadas pelo Regulamento de 1854, como foram o caso do “*sistema de moral e cívica*” do professor Manoel Pereira Frazão e do “*método de leitura Bacadafá*”, criado por Antonio de Aguiar e aplicado e divulgado pelo professor Antonio Estevam da Costa e Cunha.

Ao analisar o sistema disciplinar do professor Manoel Frazão, no qual se destacava a inserção de uma disciplina nova na escola, a *moral e cívica*, e o método de ensino de leitura e escrita de Antonio Aguiar, difundido por Costa e Cunha, o *Bacadafá*, foi possível observar a viabilidade da existência de uma heterogeneidade de práticas e representações sobre a escola, e de experiências docentes na cidade, às quais não podem ser desvinculadas das próprias experiências individuais e sociais¹², como, por exemplo, a formação docente pela prática ou a escolar, as relações de classe, gênero e etnia. Os mestres-escolas naquele contexto eram também produtores de conhecimentos, de saberes escolares e de metodologias e técnicas pedagógicas, elaboradas e reelaboradas a partir não apenas de suas trajetórias intelectuais (formação, leituras, influências teóricas, etc.), mas também de suas vivências e experiências no cotidiano das práticas pedagógicas, do ensino e da interação com os alunos de suas escolas.

Em relação ao chamado “processo de feminização do magistério”, intensificado a partir do final do século XIX, verificou-se que, de fato, aumentava a parcela das mulheres que experimentaram e vivenciaram o trabalho docente na cidade. Em relação à instrução pública primária na cidade do Rio de Janeiro, o número de professoras sofreu uma elevação surpreendente, na medida em que houve aumento quantitativo das escolas oficiais. Em 1872, quando o censo contabilizou na cidade cerca de 270.000 almas (somando-se livres e escravos), havia 15 escolas públicas primárias rurais ou suburbanas, 10 masculinas e 5 femininas, e 32 escolas urbanas, divididas na mesma proporção para ambos os sexos.¹³ Para estas escolas, o quadro de professores públicos primários, incluindo efetivos e auxiliares (adjuntos) era formado por 87 membros, sendo 49 homens e 38 mulheres. Em doze anos, conforme dados do *Relatório do Ministério do Império de 1884*, o número de mulheres praticamente triplicou, chegando a ultrapassar o quantitativo dos homens: dos 197 mestres de escolas primárias, 107 eram

11 As escolas unidocentes analisadas foram: escola pública de meninos da freguesia da Glória, escola pública de meninos da freguesia da Lagoa, no período em que foram regidas pelo professor Manoel José Pereira Frazão (1867-1871 e 1871-1880, respectivamente); escola pública de meninos da freguesia do Sacramento, regida pelo professor Antonio Estevam da Costa e Cunha (1871-1877), escola pública de meninas da Lagoa, regida pela professora Rozalina Frazão (1871-1877). Outras escolas, como os “palácios” – Escola Municipal da Freguesia de Santana (Praça Onze) e Escola Municipal de São José (freguesia de São José), foram mencionadas no estudo, porém, não foi possível acompanhar mais detidamente os seus processos de criação e funcionamento.

12 NÓVOA, 1992, p. 16.

13 Em números absolutos, a Corte contava no ano de 1870: 47 escolas públicas, 26 de meninos e 21 de meninas.

do sexo feminino. Estes números indicam, claramente, a expansão da inserção das mulheres no professorado público da cidade.

Através de variadas representações e práticas sociais, e de uma multiplicidade de trajetórias e experiências, apreendeu-se que algumas mulheres, *fazendo-se* professoras, buscaram exercer, por necessidade, econômica ou não, uma profissão, atuando na esfera pública. As professoras primárias contribuíram não somente para a conformação, mas também para a construção e a elaboração de representações diversas sobre as funções, as diferenciações, as desigualdades e as hierarquias existentes entre os homens e as mulheres naquele contexto.

O domínio e a produção de saberes e disciplinas escolares conferiam aos professores primários da Corte uma relativa autonomia em relação aos regulamentos e as normas oficiais da Inspetoria de instrução pública da cidade, o que, em última instância, abria possibilidades e condições de existência, no interior do sistema escolar da cidade (e da *forma escolar* que se construía no século XIX), de diversificadas *culturas escolares*, nas quais espaços e temporalidades múltiplas se corporificavam em modos diversos de organização das escolas.

Desse modo, em que pese o processo crescente de estatização e de *funcionarização* da docência pelo Estado imperial, a partir do Regulamento de 1854, que instituiu mecanismos diversos de recrutamento e controle docentes, e ainda as transformações e as tensões entre o modelo de *formação pela prática* e o modelo de formação profissional pelas Escolas Normais, intensificadas a partir de 1880, trabalhei com a hipótese de que os professores e as professoras mantiveram uma relativa autonomia para proceder às escolhas, ou não, de variadas formas de distribuição do tempo e dos espaços escolares, de diferentes métodos e disciplinas a serem ministradas em suas escolas isoladas.

Embora necessite de maior aprofundamento, a pesquisa realizada demonstrou não somente a existência de uma produção de saberes e técnicas de ensinar a partir *das* escolas, mas, sobretudo, o relacionamento estreito entre a produção de saberes e experiências docentes e a elaboração dos programas de ensino, das normas e das políticas oficiais para a educação pública primária na Corte.

De mestres-escolas a professores públicos: formação e profissionalização docente

Em relação aos agentes diretos do ensino, o *Regulamento de 1854* constituiu-se em instrumento normativo crucial, no âmbito da cidade do Rio de Janeiro, pois estabeleceu um conjunto de normas e regras, desde a seleção ao fim da carreira do magistério. Dessa forma, a legislação contribuiu para a construção de definições e de representações acerca das funções de *professores públicos*, seus lugares e papéis na

sociedade, idealizando suas condutas morais e os traços ideais de sua personalidade, bem como delimitando as exigências em relação às suas capacidades técnicas e às suas habilidades profissionais. O Regulamento de 1854 pormenorizou a política de recrutamento e de controle dos professores públicos e particulares, conferindo destaque aos dispositivos de organização do pessoal do ensino público, então em franca e lenta constituição.

Assim, observei que desde meados do século XIX, houve evidentes tentativas de racionalizar a burocracia no sentido de estabelecer, minimamente, um sistema meritocrático para o recrutamento do funcionalismo público, incluindo os docentes para as escolas primárias estatais, através da elaboração de um suporte legal, de que foram exemplares a instituição da obrigatoriedade da licença oficial para lecionar ou dirigir escolas particulares, a regulamentação dos exames e dos concursos para o preenchimento das vagas efetivas para o magistério público.

Porém, a continuidade da convivência entre os “valores meritocráticos” e os “valores patrimoniais” também foram percebidos nas entrelinhas dos próprios textos legais, e das práticas de funcionamento e execução das normas, através das brechas e das margens de manobra possíveis abertas à atuação dos sujeitos e dos grupos sociais (em vários níveis, desde a formulação, à implementação e à execução), no processo complexo de interpretação, apropriação, negociação e operacionalização das normas jurídicas. Afinal, a legislação educacional não constituiu apenas um instrumento no processo de construção da hegemonia de uma classe – e, portanto, de controle social -, mas, meio de lutas e embates, através dos quais, por dentro mesmo de suas brechas e contradições, era sempre possível exercer, com relativa autonomia, uma série de negociações, seja em nível individual quanto em nível de grupos e classes.¹⁴

O novo regulamento previu ainda dispositivos que visavam conceder determinadas garantias e privilégios ao *corpus* profissional que pretendia incorporar ao Estado. A lei, então, estabeleceu uma série de obrigações e deveres aos professores, e, em contrapartida, como toda relação jurídica, conferiu-lhes direitos e privilégios. O que, em certa medida, explica a vitória, ainda que contestada e turbulenta, do processo de estatização e a conseqüente incorporação dos mestres ao corpo de funcionários públicos – portanto, sua adesão, em maior ou menor nível, ao controle estatal.

Integrando o conjunto de direitos estabelecidos pelo Regulamento de 1854 para os professores primários da Corte encontrava-se a manutenção das práticas tradicionais

14 THOMPSON, 1996.

de recrutamento docente através da *formação pela prática* no interior das escolas, incluindo a preferência para que seus filhos fossem admitidos aos cargos de **professores adjuntos** das escolas públicas primárias.

Por esse modelo de formação docente, os professores e professoras escolhiam os assistentes, a partir do exercício das atividades docentes, entre os meninos e as meninas, os quais julgavam mais aptos à aprendizagem do ofício, pelo domínio que apresentavam das situações e das disciplinas elementares. Portanto, a escola primária oitocentista “ensinava por si mesma”, isto é, era do interior dos processos de ensino e das experiências escolares cotidianas, que se realizava a formação prática e se viabilizava a reprodução do ofício de mestre-escola.

O Regulamento de 1854, ao disciplinar o recrutamento docente através da incorporação dos aprendizes (os professores adjuntos) investia na valorização da reprodução da docência pela prática, através de um complexo e tradicional sistema de aprendizagem do ofício. Aprendizagem que, a rigor, prescindia de uma especialização teórica formal, escolarizada, tal qual a oferecida pelas chamadas Escolas Normais, instituições que foram progressivamente afirmadas como *locus* essencial de formação técnica e científica de professores primários, por variadas vertentes pedagógicas do século XIX.

Trabalhei com a hipótese de que a normatização do recrutamento docente para as escolas primárias pelo Regulamento de 1854, para além de se fundamentar nas experiências similares aplicadas em países estrangeiros, se constituiu a partir de uma complexa reformulação de práticas inauguradas há décadas – como as experiências com o método monitorial/mútuo ou as tradições dos sistemas de aprendizagem de ofícios -, na medida em que optou pela continuidade de um modelo de formação prática dos professores, no interior das escolas, expresso na criação do cargo de **professores adjuntos**.

Ao compreender os significados da implementação e o funcionamento do sistema de formação prática de professores adjuntos, foi possível perceber também porquê a legislação estabeleceu como um direito dos professores públicos efetivos, com mais de 10 anos de exercício, a preferência para indicar os seus filhos para o preenchimento daquelas vagas. Uma das maiores vantagens desta prerrogativa legal para os professores me pareceu evidente: residia no fato de que eles poderiam assegurar para os seus filhos a formação necessária ao exercício do ofício de mestre-escola, através da aprendizagem prática, abrindo o caminho para que pudessem ocupar os cargos públicos de magistério e também lecionar em colégios ou dirigir as suas próprias escolas particulares. Desse modo, garantia-se a manutenção da aprendizagem do ofício, em parte, sob a responsabilidade dos próprios professores, estimulando-se a continuidade de uma tendência à reprodução endogâmica e a coexistência das práticas de transmissão familiar do ofício com outros mecanismos de recrutamento, tais como os concursos, as nomeações, e, posteriormente, o modelo de formação profissional pelas Escolas Normais.

Com isso, importava não apenas garantir aos seus filhos e parentes o acesso aos empregos oficiais, mas, sobretudo, conservar, no âmbito restrito de seu grupo profissional, o monopólio sobre os “segredos do ofício”, sobre os saberes, as técnicas e as artes de ensinar, através das práticas tradicionais de aprendizagem e transmissão. A

permanência desta “*traditio*” na reprodução da docência forneceu uma explicação sobre o porquê do funcionamento do sistema de formação de professores pela prática, com relativo sucesso, apesar das críticas, até os anos 1880, quando, na Corte, lentamente começou a se afirmar uma política oficial de formação escolar e pedagógica de professores, com a implementação da Escola Normal.

Assim, ao regulamentar o ingresso dos professores adjuntos às escolas públicas, a reforma de 1854 não instaurou simplesmente um *novo* modelo de formação docente, nem somente buscou inspiração em modelos e legislações estrangeiras. Ao contrário, a reforma legislativa referendava e consolidava práticas tradicionais de aprendizagem e de reprodução do ofício de mestre-escola, ao passo que lhes conferia um caráter regulamentar e oficial. Por isso, foi preciso não perder de vista também que, através dessa regulamentação legal, o Estado buscava não somente criar, mas, sobretudo, controlar, fiscalizar e dirigir a política de recrutamento de professores primários para as escolas públicas e particulares. Com a institucionalização do sistema administrativo de ensino e da inspeção escolar buscava-se, evidentemente, enfraquecer a autonomia e a autoridade dos mestres, intervindo sobre variadas dimensões de sua atuação no interior da escola, visando quebrar, se não em definitivo, pelo menos, aos poucos, o monopólio dos próprios mestres sobre as decisões na transmissão e na reprodução do ofício.

Paradoxalmente, este complexo processo de *funcionarização*, não ocorreu sem a intervenção e a atuação dos próprios professores e professoras primárias, seja aderindo, resistindo, burlando ou apresentando alternativas a ele.¹⁵ Em contrapartida à funcionarização e à estatização da docência, nas últimas décadas do século XIX, percebeu-se um processo de construção de identidades simbólicas coletivas, ainda que provisórias e contraditórias, de professores e professoras públicas primários, os quais vinham *se fazendo*¹⁶ como um “ator corporativo”.

Naquele momento, grupos de professores e professoras buscaram caminhos de organização coletiva, seja através da instituição da imprensa pedagógica e das associações profissionais, seja através da participação nas Conferências Públicas, no diálogo constante e tenso com a política educacional conduzida pelo Estado. Nesse esforço coletivo dos professores rumo à associação e à organização enquanto grupo profissional, estava em jogo tentativas de construção e de afirmação de identidades - sempre provisórias, fluidas e mutáveis, porquê históricas -, em meio às contradições, às ambigüidades, às diversas práticas e representações da profissão e às múltiplas e

15 NÓVOA, 1987 e NÓVOA, 1991, p.118.

16 A expressão é aqui tomada de Edward Thompson para quem o *fazer-se* (*the making of*, no original) de uma *classe social*, é um “*processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos.*” (grifos são meus). Para o autor, a expressão *fazer-se* está relacionada à própria constituição de um grupo, pois, ao mesmo tempo que demonstra a sua complexidade, realça a participação ativa dos sujeitos nesse processo. Em relação ao seu objeto, Thompson observou que: “*A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se*”. THOMPSON, 1987, p. 9.

multifacetadas experiências docentes que os professores, individualmente, elaboraram (e reelaboravam) e vivenciaram.

Nesse diálogo, iniciado e travado tanto interna (entre si, no processo de *fazer-se*) quanto externamente (com o Estado e a sociedade carioca), os grupos de professores públicos discutiram não apenas diversas questões relativas propriamente ao ensino – como o direito à instrução pública primária, os significados da escola para educação popular, o funcionamento e a modernização das escolas, as condições de trabalho docente, os novos métodos pedagógicos, os objetivos do ensino, o público-alvo das escolas, as disciplinas escolares, – mas, sobretudo, realizaram debates e propunham saídas para buscar solucionar uma série de problemas, que identificavam como as “*urgentes questões sociais*” de seu tempo, tais como a educação de escravos e libertos, a transformação do trabalho e as redefinições da cidadania. Utilizando editoriais e artigos publicados na revista *A Instrução Pública. Publicação Hebdomadária. 1872-1889*, foi possível reconstruir alguns desses debates pedagógicos e sociais então travados pelos professores públicos primários na cidade.

Ao produzir, e fazer publicar, divulgando entre seus pares, determinadas concepções e representações sobre a instrução primária e as possibilidades de alargamento do público escolar (discutindo a inserção, ou não, de escravos e libertos), os professores e redatores da Instrução Pública, cada vez mais, corroboravam e justificavam a sua *missão* social enquanto educadores e propagadores das luzes, funcionários essenciais ao Estado e à *nação*. Propagavam representações sobre o ofício, visando produzir amálgamas, agregações e identidades profissionais, a despeito das diferenças e da multiplicidade de experiências individuais e práticas de ensinar.

Através dessas representações, e desse processo de construção e reelaboração de identidades, os professores apresentaram-se como *categoria profissional*. Tal processo integrava o próprio movimento de constituição e de transformação da profissão docente, ao passo que configurava uma faceta do complexo *fazer-se* dos professores e professoras primárias, explicitando um avanço significativo no movimento oitocentista de *profissionalização* da carreira docente.

E, o mais importante a meu ver, é que aqueles professores e professoras testemunham que o embate em torno das questões educacionais era, e continua sendo, muito mais rico, dinâmico e contraditório do que se poderia prever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J (1998). Vestígios para uma interpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil – séculos XIX e XX. In: SOUZA, Rosa Fátima *et. alii*. *O Legado Educacional do Século XIX*. SP: UNESP.
- CARDOSO, T (1999). Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: FARIA FILHO (org.). *A Escola Elementar no Século XIX*. O método monitorial/mútuo. EDIUPF.
- CERUTTI, S (1998). “Processos e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII”. In: REVEL, Jacques. (org.) *Jogos de escalas. A experiência da micro-análise*. FGV.

- ESCOLANO & FRAGO (1998). *Currículo, Espaço e Subjetividade*. Espanha: DPA.
- FARIA FILHO, L. (org.) (1999). *A Escola Elementar no Século XIX*. O método monitorial/mútuo. EDIUPF.
- FARIA FILHO, L. (2003). O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia e FONSECA, Tháís. (orgs.). *Historiografia e história da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FARIA FILHO, L. & VIDAL, D. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *500 Anos de Educação Escolar. Revista Brasileira de Educação*. Editora Autores Associados, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14.
- GINZBURG, C. (1992). Entre provas e possibilidades à margem de 'Il retorno de Martin Guerre'. *A Micro-história e outros ensaios*. Difel.
- GINZBURG, C. (2001). *Olhos de madeira: ensaios sobre a distância*. São Paulo, Cia. das Letras.
- GINZBURG, C. (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *Mitos, Emblemas e Sinais*. Morfologia e História. SP: Cia. Das Letras.
- GONDRA, J. (2000). Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, Eliane M. & FARIA FILHO, Luciano. (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica.
- GONDRA, J. (2004). *Artes de Civilizar: Medicina, Higiene e Educação na Corte Imperial*. RJ: UERJ.
- LOPES, E. & FARIA FILHO, L. (orgs.) (2000). *500 Anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica.
- MARTINEZ, Alessandra (1997). *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. Dissertação de Mestrado em História, Niterói: UFF.
- MULLER, M. (1998). *As Construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República*. Tese de Doutorado em Educação: RJ:UFRJ.
- NÓVOA, A. (1992). (Org.). *Vidas de Professores*. Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1987). *Le Temps de Professeur: analyse socio-historique de le profession enseignante au Portugal*. 2 volumes, Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. (1992) Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 4.
- NUNES, C. (1992). História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria e Educação*, 6, Porto Alegre.
- NUNES, C. (1985). *Recontando a História: a escola primária no Distrito Federal através de depoimentos orais*. Legenda. Ano V, nº 10, p. 39-52, p. 39-52.
- NUNES, C. (1993). *A escola redescobre a cidade*. Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca/1910-1933. Tese de Concurso para Professor Titular, UFF: Niterói.
- NUNES, C. (2000). (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, Eliane M. & FARIA FILHO, Luciano. (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica.
- REVEL, J. (1998). (org.) *Jogos de escalas*. A experiência da micro-análise. FGV.
- SILVA, A. (2000) *Aprender com perfeição: escolarização e construção da liberdade na Corte da primeira metade do século XIX*. Brasília, Plano.
- SOUZA, R. (2000) "Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar". In: CUNHA, Marcus Vinicius (Org.) *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas, Autores Associados.
- SOUZA, R. et. alii. (1998). *O Legado Educacional do Século XIX*. SP: UNESP.
- THOMPSON, E. P. (1996). O domínio da lei. *Senhores e Caçadores*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

- THOMPSON, E. P (1987). *A formação da classe operária inglesa*. A árvore da liberdade. V. I, Paz e Terra.
- THOMPSON, E. P. (1981). A experiência: o termo ausente. In: *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- VEIGA, C. (2002). *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF.
- VEIGA, C. & FONSECA, T. (orgs.). (2003) *Historiografia e história da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VIDAL, D. *et alii*. (1998). *Educação, Modernidade e Civilização*. BH: Autentica.
- VIDAL, D. & CORTEZ, M. (orgs.). (1999). *A Memória e a Sombra*. A Escola Brasileira entre o Império e a República. BH: Autentica/FEUSP.
- VINCENT, G., LAHIRE, B. & THIN, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista. Dossiê: Trabalho e Educação*. Revista da Faculdade de Educação da UFMG, 33, junho.