

DE MESTRES-ESCOLAS A PROFESSORES PÚBLICOS: HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CORTE IMPERIAL

Alessandra Frota M. de Schueler

Resumo

O artigo visa investigar as formas de recrutamento docente para as escolas públicas primárias na Corte imperial. Serão analisados os requisitos legais exigidos para o exercício do ofício, objetivando apreender as continuidades, as contradições e as rupturas inerentes à profissionalização da carreira docente e à construção da ciência pedagógica como um campo de saberes especializados, na passagem do mestre-escola ao professor, em um processo que abrange o período de 1854 a 1880, momento em que se afirma o modelo das Escolas Normais como locus privilegiado de formação docente.

Palavras-chave: formação de professores, história, profissionalização docente.

THE PASSAGE OF SCHOOL-MASTERS TO PUBLIC TEACHERS: HISTORY OF TEACHER'S FORMATION ON IMPERIAL COURT

Abstract:

This paper investigates forms and strategies of teachers' recruitment for elementary public schools in the period of Brazilian Imperial Court. It analyses legal requirements for teaching. The main goal is to apprehend the continuities, contradictions, and ruptures concerned to the professionalization of teaching force and the construction of educational science as a specialized knowledge, through the passage of teachers as craftwork to teacher as professional, between 1854 and 1880, when the model of Normal Schools was established as the privileged locus of Teacher Education.

Key-words: teacher education, history, teacher's professionalization.

“O nascimento do professor de instrução primária se faz em interação com a organização e difusão da escola popular e com o desenvolvimento dos grandes sistemas escolares, tal qual nós ainda em nossos dias os conhecemos. A gênese do sistema de ensino de Estado e da profissão de professor remonta ao fim do século XVIII, mas é somente no final do século XIX que a escola e o professor de instrução primária adquirem as características que permanecem sendo as suas atualmente.”

Antonio Nóvoa (1987)

Antônio Nóvoa (1987), ao estudar o duplo processo de construção da escola estatal e de constituição da *funcionarização* dos mestres-escolas em Portugal, considerou-os como parte intrínseca das próprias transformações sociológicas da docência. O traço fundamental dessas mudanças revelou-se pela passagem de uma forma artesanal de aprendizagem prática do ofício, tradicional aos professores régios e mestres de primeiras letras desde o final do século XVIII (tanto no império português quanto na Europa Ocidental), às formas estatais e hierarquizadas de profissionalização, com a introdução de novos saberes científicos (a pedagogia e a psicologia) e das novas escolas de formação de professores, as Escolas Normais, a partir de meados do século XIX.

As hipóteses lançadas por Antonio Nóvoa têm sido trabalhadas e testadas pelos historiadores da educação brasileira, no que diz respeito à história da profissão docente, as conseqüentes rupturas e permanências no exercício do ofício, e suas relações com a constituição do que Luciano Faria Filho (Faria Filho & Teixeira, 2000) denominou “sistemas públicos de ensino provinciais”, nas várias regiões do Império brasileiro, no decorrer dos oitocentos.

No presente trabalho, objetiva-se historiar esse processo de transformação de *mestres-escolas em professores públicos*, na cidade do Rio de Janeiro imperial, a partir do *Regulamento de Instrução Primária e Secundária de 1854*, o qual representou instrumento normativo crucial, na medida em que não apenas visou organizar o sistema de ensino primário e secundário público e particular na Corte, mas, sobretudo, porque estabeleceu um conjunto de normas e regras para o recrutamento docente, desde a seleção ao fim da carreira do magistério.

O recrutamento docente para as escolas públicas primárias da Corte imperial

O *Regulamento de Instrução Primária e Secundária da cidade do Rio de Janeiro* 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.¹

Os dispositivos legais incluíam regras que estabeleciam, entre outras determinações: os critérios de seleção; as formas de recrutamento docente (seja através do sistema tradicional de aprendizagem junto aos mestres-escolas no interior das aulas e escolas primárias ou através de concursos² e nomeações); a delimitação de saberes pedagógicos específicos (os saberes e as práticas exigidos para o ingresso na docência); as exigências de moralidade e boa conduta social; a fixação de vencimentos e de um plano mínimo de *funcionarização* (sistema de gratificações, normas de jubilação e montepio); as punições e sanções para as infrações e faltas dos professores (sistema disciplinar); e, ainda, a política de promoção e emulação (como, por exemplo, o reconhecimento expresso pelo governo imperial, na forma de títulos honoríficos e menções honrosas e a publicação de obras e compêndios e métodos didáticos de autoria dos docentes).

Assim é que, a partir do Regulamento de 1854, para dirigir escola unidocente oficial ou privada (em regra, nas casas próprias ou alugadas para servirem à dupla finalidade de escola e moradia do mestre-escola); para se candidatar a uma vaga de professor público, efetivo ou adjunto, ou, ainda, para lecionar em escolas e colégios pluridocentes, o candidato ou candidata necessitava requerer a licença ao Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte. O licenciamento, então tornado obrigatório, como parte da estratégia oficial de recrutamento de professores, conferia um novo suporte legal para o exercício das atividades docentes.

No seu pedido de licença, o candidato deveria, então, justificar e comprovar o atendimento aos seguintes requisitos: aptidão para o magistério, a qual incluía tanto o conhecimento das matérias de ensino primário ou secundário quanto a habilidade técnica, o *savoir-faire* do ensino propriamente dito; maioridade civil, ou seja, mais de 21 anos de idade para os ho-

¹ Regulamento de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, 1854. Relatório do Inspetor Geral Eusébio de Queiroz Mattoso da Câmara. Ministério do Império, 1855.

² Sobre os concursos e exames públicos para o recrutamento do professorado primário da Corte como prática integrante do processo de profissionalização docente, consultar os textos de Gondra (1998) e Garcia (2003).

mens e mais de 25, para as mulheres; moralidade de conduta profissional e pessoal, atestada por documentos escritos de pessoas idôneas da localidade em que residiam; capacidade e habilitação para a função do magistério, avaliadas tanto na forma dos exames públicos escritos e orais quanto através da comprovação, pelo candidato, de sua experiência profissional na prática da docência, no caso de pretender a dispensa dos exames públicos (tal dispensa era possibilitada pela lei e, evidentemente, visava não constranger aqueles professores e professoras que já exerciam a docência nas escolas públicas ou particulares, tendo adquirido reconhecimento social na sua atividade); e, ainda, nacionalidade brasileira.

Para as mulheres, ainda que maiores de 25 anos, havia outras exigências, reveladoras das relações sociais entre os sexos. No caso das moças solteiras, era necessária a apresentação de expressa autorização paterna ou de outro responsável para que se candidatassem a uma vaga como professora adjunta ou efetiva das escolas públicas de meninas. Se fosse casada, a candidata deveria apresentar a devida autorização marital para dirigir casa de escola e lecionar; se fosse viúva, o atestado de óbito. Quando separada, segundo as normas eclesiásticas, deveria apresentar a certidão do pároco.

Os requisitos exigidos pela lei para a seleção docente abrangiam não apenas os candidatos aspirantes aos cargos públicos, mas atingiam os professores particulares, na medida em que os submetiam aos exames de moralidade, capacidade e habilidade, realizados pelas autoridades e à obrigatoriedade das licenças, determinando senão uma direção efetiva como aquela dedicada às escolas públicas, ao menos uma fiscalização do ensino privado, mediante a seleção dos diretores e mestres. É óbvio que estava em jogo a tentativa de impor normas e regras de controle das instituições de instrução e educação já existentes na cidade, entre as quais predominavam quantitativamente as privadas, ao passo que se buscava consolidar determinados preceitos em relação ao recrutamento do magistério oficial.

A exigência de capacidade e habilidade, por exemplo, significava que os candidatos ao magistério deveriam se submeter aos exames escritos e orais, os quais versavam sobre as matérias de ensino para o grau ao qual se candidatavam. De acordo com Garcia (2003), a qualificação docente por intermédio da seleção através dos concursos públicos e do controle do exercício da docência, até pelo menos os anos de 1870, destacava-se em relação à sua qualificação em instituições específicas como as escolas normais (Garcia, 2003). No caso do ensino primário, os candidatos seriam avaliados em doutrina cristã, história sagrada, leitura e escrita, gramática portuguesa, aritmética, sistema de pesos e medidas do Império, sistema prático e método de ensino, conforme Aviso do Ministério de Império de 05/01/1855, incluindo-

se, para as candidatas mulheres, os exames de agulhas (costura e bordados), matéria ensinada nas escolas de meninas.³

Fundamental para o Estado era a averiguação sobre a moralidade dos candidatos ao magistério, requisito presente desde as primeiras regulamentações como, por exemplo, a Lei de 15/10/1827, e reforçado pela política fluminense na experiência de formação de professores na primeira Escola Normal, em Niterói, fundada em 1835, analisada por Heloísa Villela (2002). Para os legisladores da Corte, nos anos de 1850, a moralidade permanece sendo requisito essencial, indispensável, ao exercício da docência, porque inerente à consolidação de determinadas representações sobre o *professor*, que se esperava engendrar.

O tema da moralidade, em que pesem as ambigüidades e as diversas representações em torno da definição e dos significados do que seria um professor, ou uma professora, *moralizado*, não surgiu apenas no rol das intenções normativas das exigências legais estabelecidas pelo Regulamento de 1854 para o recrutamento docente.⁴ A moralidade dos professores primários também foi objeto constante de controle e de intervenção de grupos distintos no interior das comunidades locais em que estes residiam e atuavam como docentes.

Através de um conjunto de abaixo-assinados dirigidos às autoridades do ensino público da cidade do Rio de Janeiro, José Gondra e Daniel Lemos (2001, p. 6) observaram que as práticas sociais e pedagógicas dos professores e professoras primárias foram, não raras vezes, questionadas e/ou apoiadas por indivíduos que integravam a comunidade, muitos entre os quais pais ou responsáveis pelos alunos e alunas das suas escolas. Nestes abaixo-assinados, a moralidade era considerada uma competência primordial ao ofício, surgindo, no interior deste vasto campo conceitual, variados aspectos da conduta privada dos professores (familiar e sexual, como, por exemplo, o estado civil ou o recebimento de “visitas” do sexo oposto na casa de escola de uma professora), bem como de sua conduta profissional na direção do ensino (como a aceitação, ou não, de crianças negras em suas escolas, o uso de castigos corporais, as faltas excessivas ao trabalho, entre outras questões).

Por tudo isso, isto é, pela sua centralidade e, ao mesmo tempo, pela sua polissemia, nas caixas dos arquivos podem ser encontradas denúncias e averiguações, dirigidas pela Inspeção Geral de Instrução, sobre a moralidade

³ Sobre os saberes disciplinares e métodos pedagógicos frequentemente exigidos no recrutamento docente nos concursos públicos, ver trabalho recente de Garcia, 2003, p 16.

⁴ Representações oitocentistas sobre os ideais a respeito do “bom professor”, incluindo as exigências em relação à moralidade e os modelos pedagógicos então preconizados, foram analisadas recentemente por Inára Garcia (Garcia, 2004).

dos professores e das professoras públicas e particulares da cidade. Com uma gama variável de assuntos, há registros a respeito de professores acusados de “*má conduta moral*”, entre outras coisas: pelo uso intermitente de bebidas alcólicas, a despeito de sua incontestável habilidade profissional; pela utilização para fins particulares dos espaços internos e externos destinados às funções escolares, em detrimento das atividades pedagógicas; pela comercialização clandestina de materiais pertencentes à escola, como compêndios e madeiras de árvores dos jardins; pela suspensão das aulas antes do horário, em detrimento do tempo escolar regulamentado pela legislação; e pelas críticas públicas à política educacional implementada pelo governo, veiculadas em jornais e palestras ou conferências públicas.⁵

O que é importante destacar, a partir da análise desta lei, é que, desde meados do século XIX, houve evidentes tentativas de racionalizar a burocracia no sentido de estabelecer, minimamente, um sistema meritocrático para o recrutamento docente, através da elaboração de um suporte legal, de que foram exemplares as medidas de instituição da obrigatoriedade da licença oficial para lecionar ou dirigir escolas particulares e a regulamentação dos exames e dos concursos para o preenchimento das vagas efetivas para o magistério público (Garcia, 2003, p.9). Desse modo, como bem resumiu Maria Cecília Cortez de Souza (Gondra, 2001, p.73-96), os valores ligados ao mérito e os valores patrimoniais conviveriam por largo tempo, na medida em que o clientelismo permanecia profundamente arraigado na cultura administrativa do ensino brasileiro.

Além de critérios para efetivar a nomeação de professores classificados nos concursos públicos, o novo regulamento previa ainda outros 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, conferia-lhes direitos e privilégios. O que, em certa medida, para os historiadores da profissão docente, explicaria 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.

⁵ Ver os seguintes documentos: Arquivo Nacional. IE 4 15. Ofício do Inspetor Geral ao Ministro do Império, sobre a conduta do professor da freguesia de Pedra de Guaratiba, Olympio Viriato Montez, em 12/03/1872; Arquivo Nacional IE 4 80. Ofício Confidencial do Ministro do Império ao Inspetor Geral de Instrução, sobre a conduta do professor da freguesia de Jacarepaguá, José Gomes da Silva, em 24/01/1881; Arquivo Nacional. IE 4 23. Ofício do Inspetor Geral de Instrução ao Ministro do Império, sobre a conduta do professor da Freguesia do Sacramento, Antonio Estevam da Costa e Cunha, em 17/07/1878; Arquivo Nacional. IE 4 87. Ofício do Inspetor Geral de Instrução ao Ministro do Império, sobre a conduta do professor da freguesia do Espírito Santo, Gustavo José Alberto, em 28/04/1884.

Entre os direitos estabelecidos pela legislação aos professores oficiais estava o de solicitar ao Estado as gratificações por tempo de serviço, desde que comprovassem o merecimento, através da dedicação à causa da instrução pública e de um histórico de bom funcionamento de sua escola no exercício da docência. Em tese, o Estado estabelecia o pagamento de gratificações salariais aos docentes em contrapartida à sua atuação capaz e hábil na prática da profissão, elevando a enésima potência o ideal meritocrático. A gratificação constituía, portanto, uma expectativa de direito, a ser alcançada, mediante solicitação manuscrita e pessoal do professor ao Ministro do Império, na qual deveriam ser relatados os traços característicos da sua *performance* subjetiva e profissional, o seu esforço e a sua atuação dedicada e competente no magistério público, bem como a comprovação do tempo de serviço exigido (respectivamente, 12, 15 e 25 anos efetivos).

Considerando que os valores meritocráticos instituídos pela legislação se superpunham às práticas políticas patrimoniais, é evidente que o peso político do clientelismo, não raras vezes, interferiu significativamente nas decisões de concessão ou de indeferimento dos pedidos de gratificações e de outros benefícios estabelecidos pela legislação. Isto significa dizer que a menor ou maior influência de relações pessoais dos professores com os administradores do ensino (inspetores e delegados de instrução), ou ainda com outras figuras destacadas na política local, poderia influir nos resultados não apenas dos concursos, mas também nas respostas a seus diversos requerimentos e pedidos, ainda que relacionados a direitos regulados em lei.

Apenas para citar um exemplo, em 1871, a professora pública Amália dos Passos Coelho oficiou ao delegado de instrução da freguesia de Santo Antonio, onde lecionava, buscando o seu apadrinhamento político junto ao Ministério do Império. Solicitou, então, uma “força” ao delegado, no sentido de que ele intercedesse em seu favor, visando a perceber gratificação a que tinha direito por exercer 15 anos de magistério público nas escolas de meninas da cidade. No seu ofício, a professora lançou mão de representações a respeito do exercício da docência que, bem sabia, corresponderiam aos modelos idealizados da *professora* primária pela política de instrução pública, e por isso mesmo, seriam úteis ao alcance de seus objetivos ao produzir aquele documento. Relatou uma trajetória de “*dedicação e zelo*” para com as escolas e as meninas, tendo, não raras vezes, sacrificado os seus “*pobres recursos pecuniários para atender às necessidades materiais do ensino*”, premiando as alunas mais aplicadas, como forma de incentivar os estudos.⁶

⁶ Arquivo Nacional. IE 4 14. Requerimento do Delegado de Instrução da Freguesia de Santo Antonio ao Inspetor Geral de Instrução. Pedido de Gratificação de Amália Justa dos Passos Coelho. 1871.

O delegado de instrução, por sua vez, intercedendo pela professora em ofício dirigido ao Inspetor Geral, reiterou os seus argumentos, acrescentando o atributo da “*inteligência*” como uma de suas características mais notáveis. Ressaltando a relevância da atuação de Amália dos Passos no cumprimento dos deveres de sua função pública, o delegado avalizou o seu merecimento à gratificação, conferindo legitimidade ao seu pedido. Em sua narrativa, o delegado fez uso de uma retórica hábil, recorrendo aos elogios superlativos para enfatizar as qualidades profissionais da requerente, na medida em que comparou a dita professora aos “*colegas de sua classe*”, os quais, em relação a ela, “*não teriam tanto merecimento*”.

Há, nos arquivos, outros requerimentos semelhantes, cuja leitura sugere a importância das relações pessoais (e políticas) com os delegados de instrução, que eram responsáveis pela fiscalização direta das atividades escolares nas freguesias urbanas e rurais, intermediários no relacionamento entre a Inspeção Geral e os agentes do ensino, os professores e as professoras. Essa intermediação estava, aliás, prevista no próprio Regulamento de 1854, no que diz respeito às solicitações de gratificações por tempo de serviço no magistério público. Assim, a lei estabelecia que, computados 12 e 15 anos ininterruptos de dedicação às escolas públicas, e atendidos os requisitos legais, os mestres e mestras poderiam solicitar ao governo, através da Inspeção Geral, o aumento de até 1/5 do ordenado.

Embora não se possam considerar as gratificações como aumentos significativos na remuneração docente, posto que os salários permaneciam baixos, elas representavam uma forma de estímulo e recompensa, se não material, ao menos simbólica, aos professores. O mesmo ocorria com a aposentadoria, então estabelecida para o magistério público primário. Aos 25 anos de exercício efetivo e contínuo de docência pública, o professor ou professora alcançava o direito de solicitar sua jubilação, percebendo o ordenado por inteiro, acrescido ainda de uma gratificação equivalente a ¼ do mesmo, a título de aposentadoria, se esta não tivesse sido requerida, *ex officio*, pelo Inspetor Geral de ensino. Antes dos 25 anos, porém, havia a possibilidade, desde que completados 10 anos de exercício, de os professores solicitarem a jubilação, caso no qual teriam recebimento proporcional ao tempo em que serviram.

Quanto à definição dos deveres, incluindo normas de comportamento moral e profissional, o Regulamento de 1854 impunha uma série de obrigações aos mestres e mestras no serviço das escolas. Deveriam manter a regularidade do atendimento à população, observando a exatidão dos horários e programas e o “silêncio” necessário à instrução, incluindo, ainda, a construção e a afirmação de novos tempos e espaços sociais – o tempo das escolas –

e a formalização de um novo modelo de socialização dos indivíduos, a *forma escolar* (Vincent, 1990).

Para atingir os objetivos da escola primária, os professores públicos forneceriam exemplos de comportamento e regularidade no cumprimento de seu ofício, observando as regras impostas pela Inspetoria, apresentando-se com “decência” nas vestes. Além da *missão* de educar e instruir as crianças matriculadas, os professores das escolas unidocentes (ou isoladas) se constituíam em administradores, sendo responsáveis pela limpeza e higiene, pela organização física e administrativa das escolas, na medida em que deveriam produzir toda a escrituração escolar, isto é, realizar o preenchimento dos livros de matrículas de alunos, dos mapas trimestrais de frequência e aproveitamento, além do mapa geral anual das atividades escolares, documentação que era remetida à Inspetoria Geral, através do delegado de instrução.

O Regulamento de 1854, apesar de pretender centralizar e dirigir a atividade docente nas escolas primárias, conjugava a esta ação uma significativa autonomia aos mestres e mestras, responsabilizando-os amplamente pelo controle da unidade escolar, conferindo-lhes uma margem de manobra para atuarem no ensino público. O que, certamente, somadas à precariedade das práticas de inspeção e fiscalização, contribuiu para o surgimento de denúncias – tais como as formuladas por Ruy Barbosa nos seus *Pareceres* – sobre a existência de fraudes nos mapas de alunos das escolas públicas imperiais, realizadas pelos próprios professores, que superestimavam o número das matrículas de alunos, visando a garantir a continuidade da percepção dos seus vencimentos. Preocupados com a possibilidade de existirem “escolas fantasmas” ou longas interrupções das atividades escolares, os reformadores proibiram a saída dos professores de suas respectivas freguesias sem a devida autorização do Inspetor Geral, a qual deveria ser concedida apenas nos casos urgentes e apenas por três dias consecutivos.

Os professores responsabilizavam-se também pelo envio do orçamento anual das suas escolas à Inspetoria Geral, pois, com base nessas contas, a administração calculava o material escolar necessário ao número de alunos com frequência regular, bem como os valores dos aluguéis das casas, valores que eram descontados nos vencimentos dos docentes. Nas caixas de manuscritos do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro e nos Códices do Arquivo da Cidade, há inúmeros pedidos dos professores de carteiras, compêndios escolares e outros materiais próprios ao ensino elementar, além de solicitações de mudança de casa de escola, em função dos aumentos e da especulação em torno dos aluguéis, o que elevava os custos da atividade, ao passo que rebaixava, ainda mais, a remuneração dos mestres-escolas.

A elaboração deste aparato legislativo indicava claramente o incremento do processo de constituição de um corpo docente vinculado ao Estado, submetido a uma série de normas de funcionamento, de controle, de organização, de fiscalização do ensino e das atividades docentes, além de preceitos de conduta moral e profissional, o que implicava, em tese, uma relativa restrição a sua autonomia.

Porém, em contrapartida, a *funcionarização* também significava a afirmação de direitos, garantias e prerrogativas legais aos professores das escolas públicas. Embora submetidos à ingerência estatal, os professores públicos, e também os particulares sujeitos à fiscalização oficial, dispunham de mecanismos institucionais através dos quais poderiam viabilizar o diálogo e a comunicação com a administração pública. Razão pela qual, aliás, segundo a hipótese de Antonio Nóvoa, os professores, em certa medida e não sem impor resistências e contradições, acabariam aceitando a estatização da profissão.

Os documentos da Inspeção de Instrução Pública da Corte revelaram, muitas vezes, as contradições existentes entre os programas oficiais para a instrução pública e a complexidade da realidade das escolas, apresentando, não raro, opiniões divergentes, tanto quanto ao diagnóstico da situação escolar na cidade, quanto a respeito das saídas e medidas que deveriam ser tomadas visando transformar e superar as dificuldades. Para alguns, a questão da remuneração dos professores públicos era crucial, posto que, com os parcos salários, poucos indivíduos habilitados e dedicados ao magistério se candidatariam, o que parecia indicar um baixo índice de interesse pela docência, ou talvez, como afirmavam delegados de instrução e ministros, uma tendência a se considerar o ofício de mestre-escola um meio para complementar a renda, uma alternativa no mercado de trabalho manual urbano.

A queixa a respeito da falta de professores persistia já em 1860, embora a Inspeção continuasse a receber os pedidos e solicitações de cargos públicos: *“A posição dos professores, que depois da reforma de 1854 o governo procurara melhorar, acha-se nas mesmas condições, senão piores, pela depreciação da moeda, e a conseqüente carestia dos gêneros alimentícios. O mestre-escola não tem o necessário para uma parca subsistência; como, pois, esperar que se apresentem, em número suficiente, pessoas habilitadas para o exercício do magistério.”*

Para resolver o problema da falta de professores e incentivar o recrutamento docente, o Regulamento oficializou a prática de formação de professores adjuntos, há muito utilizada pelos mestres no interior de suas corporações de ofício. Os professores adjuntos, alunos auxiliares das escolas públicas primárias, eram tidos como *“a única sementeira dos futuros educa-*

dores”, porquê, exceto a rápida experiência da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro nos anos de 1835 e 1845, a formação dos adjuntos era a única via de reprodução dos quadros do professorado público. Como afirmou Heloísa Villela (2002), a prática dos adjuntos não apenas alimentou as escolas públicas primárias, fornecendo-lhes os mestres, como contribuiu para refrear a política de implementação das Escolas Normais, na medida em que o Estado buscou outros mecanismos de formação/reprodução do magistério.⁷ Na Corte, até os anos 1880, a reprodução dos quadros era basicamente viabilizada pela formação prática dos adjuntos e, ainda, por concursos e nomeações.⁸ É o que veremos a seguir.

A aprendizagem do ofício: a *formação pela prática* de professores adjuntos

Integrando o conjunto de direitos estabelecidos pelo Regulamento de 1854 para os professores primários da Corte com mais de 10 anos de efetivo serviço público, encontrava-se a preferência para que seus filhos fossem admitidos aos cargos de professores adjuntos das escolas públicas. Antes de tecer considerações sobre os possíveis significados, e as vantagens, desta prerrogativa legal para os professores, é preciso compreender o que a legislação definiu como professor adjunto, bem como delinear as condições exigidas para o exercício desta função.

Segundo as disposições do Regulamento de 1854, no artigo 35, os professores adjuntos eram recrutados entre os alunos das escolas públicas primárias da Corte, meninos ou meninas com 12 anos de idade completos, que se encontravam em processo de formação na instrução primária e possuíam bom rendimento escolar, tanto do ponto de vista da aprendizagem das matérias de ensino, quanto do atendimento às normas de comportamento exigidas pelo professor como exemplares ao aluno ideal, o *bom* aluno. Esses alunos, ao mesmo tempo em que completavam a sua própria escolarização, assumiam o posto de auxiliares dos professores, atuando como aprendizes do ofício, na maioria das vezes, ensinando o que haviam aprendido às classes iniciais de ensino.

⁷ Em tese de doutorado, Villela afirma que a formação de adjuntos vigorou na Província do Rio até 1860, quando a Escola Normal de Niterói voltou a funcionar, não sem avanços e retrocessos, reformas, recriações e instabilidade. Além disso, as características artesanais de aprendizagem do ofício persistiram e marcaram o início da complexa implementação do modelo escolar, tendo sido mesmo um dos principais obstáculos para o progresso da política institucional de formação docente (Villela, 2002, pp. 256-277).

⁸ Analisando os concursos públicos para o recrutamento docente, Garcia encontrou dados que apontaram para a importância da formação pela prática no interior das escolas, através do uso de professores adjuntos, os quais representavam cerca de 1/3 dos regentes das escolas isoladas da Corte, entre 1854 e 1863 (Garcia, 2003, p. 42).

Os adjuntos nomeados ficavam adidos às escolas, pelo tempo mínimo de três anos, como ajudantes do professor efetivo, visando ao aperfeiçoamento teórico e prático nas matérias de ensino primário, exercendo o ofício em um processo contínuo de aprendizagem na experiência escolar. Os vencimentos eram diferenciados de acordo com o nível ou classe dos adjuntos: no primeiro ano de exercício, percebiam, os meninos e as meninas, 240\$000; 300\$000, no segundo ano, e 360\$000 no terceiro ano. A remoção dos adjuntos era sempre possível, conforme as solicitações e as necessidades das escolas urbanas e suburbanas da cidade.

Durante os três anos de exercício, previa o regulamento, os adjuntos deveriam ser submetidos a exames perante uma banca examinadora presidida pelo Inspetor Geral, a fim de serem verificados os graus de aproveitamento e aprendizagem dos saberes e disciplinas curriculares da escola primária. O exame do terceiro e último ano de exercício como adjunto seria em torno não apenas das matérias de ensino, mas também de métodos e tecnologias pedagógicas adequadas ao ensino das respectivas disciplinas escolares. Aprovado neste exame, o adjunto ou adjunta das escolas públicas adquiria o Título de Capacidade para o magistério, continuando adido às escolas, até a abertura de concursos para o preenchimento de vagas efetivas de docentes.

Na prática, a aprendizagem do ofício como adjuntos significava o ingresso na carreira do magistério público, na medida em que não havia um limite claro de tempo para a atuação dos adjuntos nas escolas, pois estes seriam aproveitados como regentes das escolas vagas aos 18 anos de idade, momento no qual seus vencimentos passariam, de 360\$000 mil réis, a 600\$000 ou 800\$000, conforme regessem escolas suburbanas ou escolas urbanas, respectivamente. Além disso, os adjuntos das escolas públicas adquiriam o privilégio de requerer a licença para dirigir escolas ou lecionar em colégios particulares, sem a necessidade de comprovarem a capacidade para o ofício, exigência que se fazia aos demais professores particulares.

Como foi visto, 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. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola primária oitocentista “ensina por si mesma”, isto é, que 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.

Evidentemente, o modelo de formação pela prática, através da instituição dos adjuntos, era uma opção mais econômica do que havia sido o

modelo das Escolas Normais, implementado nas Províncias do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, sob a idealização do mesmo legislador, Couto Ferraz. Ainda que esta opção não tenha sido aceita com unanimidade no interior do próprio grupo que dirigia e executava a política educacional - o que resultou numa tensão permanente entre ambos os modelos de formação de professores no decorrer do século XIX -, a economia do sistema de formação pela prática se expressava na possibilidade de se atingir, ao mesmo tempo, os objetivos de escolarizar a população e garantir a reprodução do magistério, sem arcar com as despesas necessárias à manutenção das escolas pedagógicas (Gondra, Sacramento & Garcia, 2000).

Entretanto, o que aqui interessa ressaltar, mais particularmente, é que a regulamentação legal do recrutamento dos adjuntos implicava a valorização da reprodução da docência pela prática, no interior das escolas, através de um complexo e tradicional sistema de aprendizagem do ofício. Aprendizagem que, a rigor, prescindia de uma especialização teórica formal, escolarizada, tal qual aquela oferecida pelas chamadas Escolas Normais, instituições que seriam progressivamente afirmadas como *locus* essencial de formação técnica e científica de professores primários, por variadas vertentes pedagógicas do século XIX.

A valorização do *aprender-fazendo* e da experimentação prática na aquisição dos conhecimentos e saberes concernentes à instrução escolar, bem antes de sua releitura nos termos da pedagogia nova, já nos anos 1920 e 1930 do século XX, era encontrada nos textos de filósofos e pensadores setecentistas, tais como Froebel, Pestalozzi e Rousseau, além de ser uma prática corrente na transmissão de variados ofícios urbanos, inclusive o de mestre-escola.

Como demonstrou Antonio Rugiu (1998), o ofício da docência, para além de se constituir atividade relacionada aos grupos de letrados (formados por uma minoria de homens livres, leigos ou religiosos, dos burgos medievais e das cidades renascentistas européias), conservou, por muitos séculos, uma dupla feição, simultaneamente *artística* e *técnica*, o que lhe imprimia características artesanais e corporativas, tal qual ocorria com outros ofícios urbanos, propriamente manuais. Isto ocorreu porque, em primeiro lugar, não raras vezes, os mestres de primeiras letras, ou seja, as pessoas das localidades encarregadas de ensinar aos meninos e meninas a ler, escrever e contar, se confundiam com os próprios mestres e artesãos das corporações de ofícios especializados, como os carpinteiros, os ferreiros, os alfaiates, entre outros. A própria denominação - *mestre* - então atribuída aos docentes de todas as ordens e graus, indicava a sua vinculação com as tradições das corporações de ofício. Tendo aprendido com os mestres no interior dos sistemas de aprend-

dizagem de ofícios, muitos artesãos, ao mesmo tempo que exerciam suas profissões manuais, executavam a tarefa de ensinar as primeiras letras, ora gratuitamente, ora como mais uma maneira de garantir a sua sobrevivência. De fato, pesquisas sobre a profissão docente na Europa, e algumas no Brasil, demonstraram a inexistência de uma rígida especialização profissional no século XIX, pois grande parte dos mestres das escolas primárias exerceu outras atividades e profissões, muitas das quais relacionadas aos ofícios manuais urbanos ou agrícolas.

Refletir sobre as práticas educacionais decorrentes dos sistemas de aprendizagem dos ofícios e das artes liberais, ajuda-nos a pensar sobre a forma artesanal de reprodução da docência até, pelo menos, o final do século XIX, quando os mestres das escolas primárias, de certa forma, detinham o monopólio da transmissão das *artes de ensinar*, através da *aprendizagem pela prática*. A *aprendizagem pela prática* garantiria a própria sobrevivência do ofício pela sua capacidade de iniciar os aprendizes nos conhecimentos e técnicas necessárias à formação e à prática docente, mas também pela sua atuação eficaz na socialização, na qualificação e na inserção profissional dos novatos, futuros mestres responsáveis pelas suas próprias escolas e, por sua vez, encarregados da transmissão dos “segredos do ofício” àqueles que seriam potenciais aprendizes.

Seguindo esta linha de raciocínio, a docência - e a sua reprodução através dos sistemas de aprendizagem, que antecederam à “invenção” das Escolas Normais -, deve ser compreendida, simultaneamente, através de suas complexas interfaces *intelectual, artística e técnica*, e, nestes últimos aspectos, como um ofício comparável ao artesanato. A função do mestre, na sua tarefa de transmitir o ofício aos aprendizes da profissão docente, não se resumia a *ensinar* (no sentido etimológico, marcar com sinais, imprimir as marcas de conhecimentos) as disciplinas escolares, mas incluía a tarefa de integrar os discípulos nas tradições sociais e culturais, transmitindo não apenas os saberes e as habilidades específicas às técnicas da escrita e da leitura, mas também valores morais, normas de conduta e comportamento corporais, regras entendidas como necessárias à sua inserção na convivência social.

A formação de professores pela prática apoiava-se, portanto, mais na educação dos sentidos, dos hábitos, das condutas e regras (os “segredos”) do ofício do que, propriamente, em um suporte de textos, livros ou manuais. Razão pela qual, aliás, a história da reprodução artesanal do ofício é tão obscura, desconhecida, silenciada. O próprio conhecimento das práticas e das experiências docentes constitui-se, para os historiadores, um desafio, no sentido de que é necessário um esforço significativo de “imaginação histórica” para interpretar os fragmentos, os sinais deixados por escassos documen-

tos, em busca de reconstruir possibilidades históricas, histórias verossímeis da reprodução do ofício.

Mas o que toda esta reflexão sobre os processos de aprendizagem prática de transmissão da docência nos leva a concluir é que, 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, como se mantivesse o “olhar fora do lugar”. Ao contrário, a reforma legislativa, para além de instituir uma nova política oficial de formação de professores, subtraindo tal competência das Escolas Normais, 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, submetendo-as (ou tentando submetê-las) à racionalização e ao controle estatal.

Isso significa, portanto, que, ao introduzir no texto da lei o modelo de formação dos professores pela prática, através da criação da categoria dos professores adjuntos às escolas, as autoridades do ensino na cidade legitimavam práticas antigas de ensino da docência, a qual, não raro, era transmitida como ofício dos pais aos filhos. As normas de recrutamento docente para as escolas primárias, definidas pelo Regulamento de 1854, para além de fundamentarem-se nas experiências similares aplicadas em países estrangeiros (especificamente as reformas francesas de Victor Cousin e os modelos austríaco e holandês), constituíram-se a partir de uma complexa reformulação de práticas inauguradas há décadas, como as experiências com o método monitorial/mútuo⁹ ou as tradições dos sistemas de aprendizagem de ofícios.

Ao compreender os significados da implementação e o funcionamento do sistema de formação prática de professores adjuntos, é possível perceber também por que 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 primeira vantagem desta prerrogativa legal para os professores parece 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.

Assim, não causa espanto o fato de encontrarmos, entre os professores adjuntos da cidade do Rio de Janeiro, filhos dos professores efetivos, na medida em que a própria legislação estimulava as práticas de

⁹ Sobre o método monitorial/mútuo, ver BASTOS & FARIA FILHO, 1999.

transmissão familiar do ofício. Esta era, evidentemente, uma das razões que podem explicar a existência de linhagens nos quadros do magistério carioca oitocentista, compostas de pais, mães, filhos e outros parentes. Em outro sentido, como propôs Antonio Ruggi (1998), as práticas de transmissão do ofício de pais a filhos podem indicar a permanência, na reprodução da docência, das regras de funcionamento dos sistemas de aprendizagem das corporações de ofícios artesanais, em um momento em que a divisão social do trabalho ainda não teria rompido plenamente com a “tradição hereditária” das profissões.

Um caso exemplar na Corte foi o da família Costa e Cunha. O patriarca da família, Antonio Severino da Costa, exercia o cargo de professor público primário na cidade desde, pelo menos, o final da década de 1830, quando encontrei o primeiro registro de seu nome nos quadros do magistério público. Nos anos 1870, este antigo mestre-escola teve a felicidade de ver três de seus filhos, Antonio Estevam da Costa e Cunha, Eudóxia Brasília da Costa e Jorge Roberto da Costa, ocupando cargos de professores primários nas escolas urbanas e suburbanas da cidade, primeiramente como adjuntos, fato para o qual, aliás, concorreria, intervindo, em seu próprio nome, junto à cúpula da administração do ensino. Assim, é que, em novembro de 1871, Antonio Severino da Costa solicitou, pessoalmente, ao Inspetor Geral a admissão de sua filha Eudóxia para disputar uma vaga de professora adjunta, ocasião em que apresentou a certidão de batismo, o atestado de moralidade e a sua autorização para que ela, então com 12 anos de idade incompletos, ingressasse na função docente.¹⁰

O caso dessa família, evidentemente, não foi único. A documentação selecionada possibilita reconstituir outras redes de parentesco no magistério primário da cidade, seja em relação às evidências da passagem dos segredos do ofício dos pais aos filhos, ou dos tios aos sobrinhos e afilhados que ingressavam como adjuntos das escolas públicas, seja através da verificação de uma tendência ao casamento endógeno, ou seja, dos professores entre si. Neste caso, estava, por exemplo, João Rodrigues da Fonseca Jordão, professor público que exercia o magistério primário na escola de meninos da freguesia de Sacramento, área central da cidade, que era casado com a professora da escola pública de meninas da mesma localidade. O filho deste casal de professores primários, João Rodrigues da Fonseca Jordão, aos 12 anos de idade, iniciou suas atividades no magistério, tendo sido nomeado professor adjunto da escola regida por seu pai em 1871.

¹⁰ Para os casos citados, ver: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Códice 11.4.36. Requerimentos; Códice 11.1.25. Requerimentos; Códice 11.4.36. Ofício do Barão de São Felix ao Ministro do Império, datado de 11/07/1879.

Em dezembro de 1872, o professor público da primeira escola primária de meninos da freguesia de Paquetá, Januário dos Santos Sabino, apresentava ao delegado de instrução requerimento visando a admissão de seu filho -, aliás, a quem deu idêntico nome -, então com 14 anos de idade, aprovado com *distinção* na mesma escola em que lecionava seu pai, na referida freguesia. O interessante, neste caso, é que pude verificar o acolhimento do pedido do professor Januário pelas autoridades da Inspetoria, pois, em julho de 1879, seu filho, então adjunto, Januário dos Santos Sabino, contando 19 anos de idade, já se apresentava à Inspetoria Geral de Instrução Primária como candidato à efetivação no magistério público.

Poderia ainda enumerar outros casos que, longe de indicarem uma regra, me permitem sugerir a hipótese de que, na cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, havia uma tendência de reprodução do ofício da docência no interior das próprias famílias de professores, através da formação dos filhos pelos pais. Evidentemente, não estou querendo com isso dizer que *todos* os filhos de professores seguiram a profissão de seu pai ou de sua mãe, mas que, em grande parte das vezes, a aprendizagem do ofício começava, literalmente, no âmbito doméstico, através da *formação pela prática* de uma das atividades profissionais exercidas pelos membros da família. E, ainda, esta tendência à transmissão do ofício no interior do grupo familiar, dos pais aos filhos, parece indicar que uma parcela significativa do público-alvo das escolas públicas primárias se constituía pelos próprios parentes dos professores ou por pessoas que integravam as suas redes de convívio social mais próximas.

No que diz respeito à criação dos cargos de professores adjuntos pela Reforma de 1854, considero fundamental o fato de que, por um lado, a legislação assegurou aos professores primários o exercício de um monopólio sobre os processos de reprodução da docência, na medida em que mantinha sob a sua direção e responsabilidade a formação dos aprendizes, os futuros mestres das escolas. 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, para usar a expressão formulada por Antonio Ruggi (1998), aliás, pode oferecer 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.

Com a progressiva 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, aos poucos, o monopólio dos próprios mestres sobre as decisões na transmissão e na reprodução do ofício. Isso ficou bastante claro a partir do crescimento, desde meados do século XIX, das posições favoráveis ao modelo escolar de formação de professores, em detrimento da formação pela prática oficializada pela política de recrutamento dos professores adjuntos do regulamento de 1854. Para algumas lideranças políticas, era preciso que o Estado estabelecesse uma política formal e efetiva de controle da formação docente, transformando as práticas tradicionais de reprodução artesanal do ofício (o “*adestramento pela experiência*”, na expressão do Ministro Paulino Soares de Souza) em uma aprendizagem ao mesmo tempo teórica e prática, adquirida em instituições formais de educação pedagógica.

Este processo, embora lento, apontava, por um lado, para a existência de um embate entre dois modelos de formação docente e, por outro, para a progressiva constituição do campo educacional como um campo de saberes científicos, cujo domínio deveria pertencer a um corpo de especialistas, as *autoridades* da ciência pedagógica, formados pelas modernas Escolas Normais. A proposta de criação dessas escolas foi uma reivindicação constante de Eusébio de Queiroz, quando do seu exercício no cargo de Inspetor Geral, aspecto no qual claramente divergia das diretrizes da própria reforma de Couto Ferraz (Regulamento de 1854).

Ainda que a idéia da criação de escolas para a formação do magistério tenha surgido no bojo mesmo das tensões na elaboração e na implementação das políticas educacionais idealizadas pelos reformadores de 1854, o fato é que as primeiras experiências de formação escolar dos professores primários apenas se iniciaram, no caso da Corte imperial, a partir de meados da década de 1870 (é preciso lembrar que houve, desde a década de 1830, experiências de criação das Escolas Normais nas Províncias do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo). Apenas em 1874, surgiria a primeira escola pedagógica da Corte, fundada por iniciativa particular da Associação Promotora da Instrução, a qual era presidida pelo Conselheiro da Coroa Manoel Francisco Correia. Esta iniciativa foi encampada pelo poder público, em 1880, com a criação oficial da Escola Normal da Corte.

Heloísa Villela (2002) explicitou as razões segundo as quais foi possível a reafirmação das Escolas Normais, nesta conjuntura dos anos 1860/

1870, processo que representou a última etapa de profissionalização da docência, ocorrida neste final de século XIX. De acordo com sua interpretação, além das transformações no interior do campo pedagógico e na *forma escolar* (Vincent, 1990), os fatores que explicam o ressurgimento da defesa e a (re)implementação de política de escolarização dos docentes foram, entre outros: a efervescência política, o enfraquecimento do poder monárquico, os movimentos republicano e abolicionista, o ideário liberal e positivista, as discussões sobre a reformulação da cidadania eleitoral e as propostas de educação feminina, a crescente feminização do magistério e o crescimento significativo da rede de escolas elementares privadas e públicas, diurnas e noturnas, e a criação de escolas profissionais, tanto na Província quanto na Corte.

Nas décadas finais do século XIX, intensificou-se a busca de maior definição na política de formação de professores, o que se expressava em variadas reformas curriculares e nas discussões pedagógicas gerais sobre o ensino secundário nas escolas de preparação do magistério. Processo que ocorria, simultaneamente, em várias províncias, como São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e Minas Gerais, para além do Rio de Janeiro, ainda que sujeito aos retrocessos e às incertezas que caracterizariam a história das Escolas Normais em todo o período. Todavia, importa ressaltar que, nesse século, houve uma mudança fundamental no estatuto da profissão docente, o qual seria marcado pela crescente afirmação da forma escolar moderna (Vincent, 1990) em detrimento de formas e práticas tradicionais mais antigas.

A carreira docente, no Brasil e em outros países ocidentais, com a emergência dos Estados modernos e a organização dos sistemas seculares de ensino, passaria por um processo contínuo de homogeneização das variadas formas de exercício e de reprodução da docência anteriormente existentes. Tal processo se deu a partir da transição de um momento em que a educação ainda ocorria de forma menos sistemática, e a função docente ainda era acessória e não especializada, para um outro momento caracterizado por um conjunto de saberes, normas e valores próprios da atividade docente que passam a definir a ação dos professores.

Através dos mecanismos de formação, recrutamento e controle, o Estado foi gradativamente promovendo a estatização da docência e do ensino primário ao mesmo tempo que buscava conferir um novo estatuto sócio-profissional aos antigos *mestres-escolas*, então lentamente transformados em *professores públicos*.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe (1992). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Guanabara.
- BASTOS, Maria H. Câmara. & FARIA FILHO, Luciano (Org.).(1999). *A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo.
- BOBBIO, Norberto (1992). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Campus.
- CATANI, Denice e SOUZA, Cynthia. (org) (1997). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo, Escrituras.
- CORTEZ, Maria Cecília (2001). Professores e professoras: retratos feitos de memória. In: GONDRA, José (org.) *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista, Editora da Universidade de São Francisco.
- GARCIA, I. (2004). O “Ensino Público”: discurso e prática na formação de professores para o século XIX. *Trabalho apresentado no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Portugal, Évora, 4 a 9 de abril de 2004.
- GARCIA, Inára. (2003). *Recrutamento e profissionalização. Ampliando o conceito de formação de professores*. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Monografia).
- GONDRA, José (Org.) (2001). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista, Editora da Universidade de São Francisco.
- GONDRA, J.G. (1998) *Concursos e provas de professores como estratégias de profissionalização docente na Corte Imperial*. São Paulo: USP/Centro de Memória, II Seminário de Fontes para a História da Educação Brasileira no Séc. XIX. Novembro, 1998. Texto xerocopiado.
- GONDRA, José; SACRAMENTO, Winston e GARCIA, Inára (2000). Estado imperial e educação escolar. Rediscutindo a Reforma Couto Ferraz. 1854. *Cd-Rom do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro.
- GONDRA, José e LEMOS, Daniel (2001). *Poderes da assinatura. Abaixo-assinados como fonte para a História da Educação Brasileira do século XIX*. Mimeografado.
- MENDES, Luciano (2000). *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, Universidade Passo Fundo Editora.
- NÓVOA, Antonio (1987). *Le Temps de Professeur: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal*. 2 volumes, Lisboa, INIC.
- RUGIU, Antonio (1998). *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, Autores Associados, 1998.

SCHUELER, Alessandra Frota (2002). *Forma e culturas escolares: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias na cidade do Rio de Janeiro. (1870-1890)*. Tese de Doutorado em Educação, Niterói, Universidade Federal Fluminense.

VILLELA, Heloísa. (2000). O mestre e a professora. In: TEIXEIRA, Eliane e FARIA FILHO, Luciano (orgs.). *500 anos de educação brasileira*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 95-134.

VINCENT, Guy (1990). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, Guy. *L'éducation primaire prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaire de Lyon.

Alessandra Frota Martinez de Schueler é Professora de História da Educação na UERJ. Doutora em Educação pela UFF. Publicações: "Infância" e "Instrução", em co-autoria com Martha Abreu, em VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil Imperial*. Objetiva, 2002. "Os jesuítas e a educação das crianças - sécs. XVI ao XVIII". In RIZZINI, Irma (org.). *Crianças Desvalidas, Indígenas e Negras no Brasil. Cenas da Colônia, do Império e da República*. RJ: Editora da USU/CESPI-USU, 2000. Em co-autoria com Martha Abreu, "Olhares sobre a Criança no Brasil, perspectivas históricas" in RIZZINI, Irene (Org.). *Olhares sobre a criança no Brasil, séculos XIX e XX*. Centro de Estudos Sociais e Pesquisas sobre a Infância, Universidade Santa Úrsula, Ed. Amais, 1997.
E-mail: alessandrafrota@hotmail.com
