
FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E PORTUGAL EM FINS DO SÉCULO XIX: Apontamentos para uma história da educação comparada

Sonia de Castro Lopes^(*)

RESUMO

Este trabalho alinha-se aos estudos da história da educação comparada, tendo como tema central a profissão docente no Brasil e em Portugal no final do século XIX. Pretende apresentar e discutir similaridades e distinções em relação a aspectos formativos e condições de trabalho dos docentes primários nos dois países. Para tanto, utiliza-se da imprensa especializada que aborda tais questões: no caso brasileiro, elegeu-se como fonte documental a revista *O Ensino Primário* (1884-1885); em Portugal, trabalhou-se com *A Escola*: periódico de pedagogia e instrução primária (1884).

Palavras-chave: Profissão docente; Formação de professores; História da educação comparada.

Esta comunicação pretende examinar aspectos relacionados à formação e profissionalização dos docentes primários no Brasil e em Portugal no último quartel de oitocentos.¹ Como observa Catani (2000, p. 587), estudar a história da profissão docente implica analisar, de forma simultânea e integrada, as diversas dimensões de um processo que envolve modelos de formação, saberes, acesso e promoção na carreira, relações com o Estado e formas de associativismo.

Para o exame das similaridades e distinções relativas a aspectos formativos e condições de trabalho dos docentes nos dois países, utilizou-se como fonte documental a imprensa especializada por entendê-la como lugar de recepção e difusão de modelos de modernização pedagógica que circulavam entre esses espaços. No caso brasileiro, o periódico *O Ensino Primário* (1884-1885); em Portugal, a revista *A Escola*: periódico de pedagogia e instrução primária (1884).

A literatura especializada sobre o tema assinala que no último quartel do século XIX, tanto no Brasil como em Portugal, a demanda social por educação acaba impondo um modelo escolarizado para a formação docente: as escolas normais. Através dessas instituições, procede-se à divulgação e sistematização de um discurso cada vez mais específico e autorizado sobre a educação, o qual encontra amparo no paradigma da cientificidade que passará a marcar o campo epistemológico da pedagogia.

^(*) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: sm.lopes@globo.com.

¹ Este texto resulta de uma pesquisa sobre formação e profissionalização docente no Brasil e em Portugal no final do século XIX e se articula ao projeto *História da Profissão Docente no Brasil e Portugal: aproximações e distanciamentos*, financiado pela Capes/FCT. Outros resultados desta investigação encontram-se em Lopes (2010; 2010a).

Partindo de uma abordagem sócio-histórica, ao analisar a gênese da profissão docente, António Nóvoa (1987; 1991) observa que o processo de profissionalização do magistério desenvolvido no ocidente, a partir do século XVIII, deve-se, fundamentalmente, à criação das escolas normais que teriam transformado os docentes em profissionais qualificados para o exercício daquela atividade.

Na primeira parte do trabalho teço considerações teóricas sobre a pertinência dos estudos comparados no campo da história da educação. Num segundo momento, procuro estabelecer conexões entre os modelos de formação de professores implantados no Rio de Janeiro e Lisboa na década de 1880, um dos momentos fortes da profissão docente nos países estudados, além de examinar as condições de trabalho do magistério primário nos dois países, com base nos periódicos selecionados.

IMPORTÂNCIA E DESAFIOS DOS ESTUDOS COMPARADOS

Clarice Nunes (2001) observa que no campo da história da educação são bastante escassos os estudos comparados, devido ao “peso de uma tradição historiográfica que se define pelo seu carácter nacional” (p. 54). Na verdade, têm-se realizado grandes sínteses da evolução da educação no país que, não raro, buscam fatores externos ao campo da educação para explicá-la. Por outro lado, há uma tendência em incentivar a produção de trabalhos com recortes bem delimitados e que não se orientam por uma análise comparada. Ainda segundo a autora, “quando a comparação acontece, é usada como ilustração e de forma naturalizada, no qual os casos são simplesmente justapostos” (p. 55).

A história da educação, bastante influenciada pela história cultural nas duas últimas décadas, vem sendo marcada pela internacionalização dos discursos educacionais, bem como de suas formas organizacionais, verificando-se uma retomada dos estudos comparados (NÓVOA, 1995; 1998; 2005).

Na opinião de Luís Miguel Carvalho (2007), essa retomada ocorre num contexto especialmente caracterizado pelos discursos sobre a crise de legitimidade do Estado e emergência de novos espaços de regulação política da educação, mas, sobretudo, pelo desenvolvimento de experiências que adotam “percepções compartilhadas acerca da existência de trajetórias e problemas educacionais comuns aos diferentes países” (p. 146).

No entender dos especialistas, uma história comparada deve, para além da identificação, análise e compreensão de semelhanças e diferenças, trazer à luz relações e interdependências entre

os casos estudados. Esta abordagem metodológica vem assumindo diferentes denominações: *histórias conectadas* (SUBRAHMANYAN, 1979), *história das transferências culturais* (ESPAGNE, 1999) e *histórias cruzadas* (WERNER; ZIMMERMANN, 2004) e, de acordo com Carvalho (2007) “movem-se mais pela procura daquilo que une do que daquilo que separa.” (p. 151).

Para operar na perspectiva de uma história comparada que utilize tal abordagem será necessário, como nos lembra Nóvoa (1998), que se abra um diálogo entre a pesquisa de âmbito histórico com uma reflexão sociológica. Essa “história das relações” ou dos “sentidos”, como o autor prefere denominá-la, é sempre pensada do ponto de vista do intercâmbio entre sujeitos e práticas, entre espaços territoriais, sociais e culturais, entre saberes e poderes, entre discursos e ações. Observa, ainda, que o esforço da comparação deve ser condição para o reconhecimento da individualidade do *outro* (p. 83). Por isso, o maior desafio para enfrentar esse tipo de estudo é “pensar relacionalmente”, como pondera Bourdieu (2000) com sua “sociologia reflexiva” ou Geertz (1997) em suas convicções sobre as relações entre história e antropologia.

Se comparar é estabelecer relações, é preciso chamar a atenção para o fato de que lidar com objetos diversos implica elaborar modelos teóricos de maior complexidade para estabelecer relações entre instituições que variam culturalmente no tempo e no espaço (SCHRIEWER, 1996). O refinamento do referencial teórico-metodológico pode auxiliar na constatação das semelhanças e diferenças entre sistemas educacionais, além de possibilitar a problematização das continuidades e rupturas, das resistências e contradições quando, por exemplo, confrontam-se representações impostas pelo Estado e autoridades centrais com representações locais, fruto da experiência cotidiana de professores e alunos.

Vale observar, com base nessa perspectiva, que a realidade é algo que já não pode mais ser concebida como algo objetivo, daí a necessidade de compreender a sua natureza subjetiva e o(s) sentido(s) que lhe são atribuídos pelos diferentes atores sociais (CHARTIER, 1990). As pesquisas não podem ser apenas centradas na materialidade dos sistemas educacionais, mas também (e especialmente) sobre os discursos que os descrevem e interpretam. Devem-se privilegiar métodos qualitativos e etnográficos em detrimento dos recursos quantitativos e dados estatísticos. Também as questões ligadas à identidade escolar assumem posição central nas investigações, pondo em destaque a construção do currículo (GOODSON, 1997), as disciplinas escolares (CHERVEL, 1990) ou as relações da instituição escolar com o poder central a respeito da imposição de normas e diretrizes a serem seguidas. De acordo com essa abordagem, a análise tende a abandonar a referência a contextos geográficos, políticos ou sociais bem definidos, reportando-se, antes, a contextos definidos segundo as práticas discursivas que lhes conferem sentido (NÓVOA, 1995).

Outro desafio a ser enfrentado pelos estudos comparados diz respeito à homogeneidade dos corpos documentais, ou seja, a utilização de fontes realmente comparáveis que irão viabilizar o estudo de objetos bem-recortados.

A partir dessa perspectiva justifica-se o exercício de articular o impacto dos modelos formativos escolarizados criados nas cidades-capitais (Rio de Janeiro e Lisboa) e as condições de trabalho da categoria por meio da análise dos periódicos já citados. Nesse sentido, este estudo buscará ouvir a “voz dos professores” por meio da imprensa pedagógica, campo onde se explicitavam representações acerca do ofício, divergências em relação a modelos formativos, circulação de ideias pedagógicas e novas metodologias de ensino, além de manifestações em defesa dos interesses da classe, em geral, reivindicações por melhoria de salários e condições de trabalho.

A PROFISSÃO DOCENTE NA IMPRENSA PEDAGÓGICA: HISTÓRIAS CONECTADAS

Os impressos pedagógicos podem ser entendidos como dispositivos capazes de revelar as múltiplas faces do campo educacional, além de representarem um espaço no qual os profissionais podem se fazer ouvir na defesa dos interesses de sua categoria. Como observa Nóvoa (2002),

a feitura de um periódico apela sempre a debates e discussões, a polêmicas e conflitos; [...] a controvérsia não deixa de estar presente, no diálogo com os leitores, nas reivindicações junto dos poderes públicos ou nos editoriais de abertura. (p. 13).

O critério para seleção das revistas examinadas baseou-se no fato de serem publicações datadas da mesma época e redigidas por professores envolvidos em associações docentes que se empenhavam em abordar questões em defesa dos interesses da classe.

Em *O Ensino Primário*, publicado na cidade do Rio de Janeiro (1884-1885), não aparecem os nomes dos diretores ou responsáveis pela revista, porém, é fácil concluir que esta seja mais uma iniciativa dos professores primários da corte, muito comum nessa época de manifestos e abaixo-assinados organizados pela categoria. Trata-se, portanto, de um impresso de autoria coletiva, organizado com o objetivo de divulgar e fortalecer o associativismo docente (LEMOS, 2008).

Os dois números examinados relatam, com especial interesse, a situação dos adjuntos (sem formação específica) que se sentiam ameaçados pelo modelo escolarizado representado pela Escola Normal da Corte². Além disso, a revista também oferecia aos leitores uma seção pedagógica, com

² Era, de fato, delicada a situação dos professores adjuntos das escolas públicas primárias no Rio de Janeiro face à nova exigência de cursarem, pelo menos, as disciplinas dos dois primeiros anos da Escola Normal para que pudessem

nítido caráter prescritivo, bem como notícias informativas sobre nomeações, designações, licenças ou falecimentos de professores e crônicas nas quais se procurava retratar a situação precária dos professores, as dificuldades por que passavam e o controle a que eram submetidos por parte do Estado.

A realidade dos docentes portugueses estampada na revista *A Escola: periódico de pedagogia e instrução primária* (1884) não foge muito a essa tendência. Dirigida pelo professor Henrique Freire – presidente da Associação dos Professores Primários de Lisboa – a revista traz, nos três números examinados, uma seção oficial onde eram publicadas as deliberações mais importantes sobre a instrução primária em Portugal, chamando a atenção para os concursos abertos para preenchimento de vagas de docentes tanto nas escolas primárias como nas escolas normais. Em destaque, a seção pedagógica enfatiza as virtudes e a vocação para o magistério como características fundamentais para o exercício da profissão, considerada verdadeira *missão*. Contraditoriamente, segundo os professores, essa missão é pouco reconhecida pelas autoridades, especialmente das câmaras municipais, responsáveis pelo pagamento dos ordenados dos professores, quase sempre em atraso.

A partir da análise dos periódicos também foi possível perceber relações entre os modelos de formação docente adotados nos dois países. Na verdade, as duas últimas décadas do século XIX caracterizaram-se como um dos momentos fortes dessa formação tanto no Brasil quanto em Portugal.

No Rio de Janeiro, o modelo escolarizado ia impondo-se aos poucos, a despeito da resistência dos professores adjuntos que atuavam na rede escolar pública e haviam se formado “na prática”. Ainda que, desde meados de oitocentos, políticos e legisladores demonstrassem interesse pela instrução do povo como forma de *superar o atraso e civilizar a população através da escola*, a Escola Normal da Corte só seria inaugurada em 1880³.

No contexto português, a despeito das primeiras tentativas de organização do ensino normal (escolas normais de ensino mútuo) entre 1824 e 1844, apenas na década de 1860 foi institucionalizada a formação de professores primários, com a criação, em Lisboa, da Escola Normal de Marvila (1862) para o sexo masculino e da Escola Normal do Calvário (1866) para o

permanecer no cargo. A exigência foi imposta pelo Regulamento de 18 de janeiro de 1877 (*O Ensino Primário*, 1884, n. 1, p. 20).

³ Primitivo Moacyr (1938) cita, em particular, os relatórios do Visconde de Macaé, ministro do Império em 1848 e de Eusébio de Queiroz (1855), senador do Império e Inspetor-Geral da Instrução Pública do Município da Corte, que qualificam de “desolador” o estado das escolas de primeiras letras na capital. A solução, segundo os políticos, seria criar uma escola normal na corte que cuidasse da formação docente. (Ver LOPES E MARTINEZ, 2007).

sexo feminino. Entretanto, um elevado número de professores primários continuava a iniciar-se na profissão apenas com a aprovação no exame dos saberes que ensinariam nas escolas elementares. Estes exames eram realizados perante um júri de três membros, composto por professores de instrução primária e, na falta destes, por professores dos Liceus. (Decreto de 30 de outubro de 1869, *apud* BAPTISTA, 2004, p. 40).

O encerramento da experiência de Marvila, em 1868, provocou um retrocesso na formação docente, visto que suprime-se o regime de internato e se empobrece a estrutura curricular, proporcionando uma formação de qualidade inferior, especialmente no que se refere à parte prática.⁴ Porém, pouco depois, em função dos decretos de 2 de maio de 1878 e 11 de junho de 1880, adota-se uma reforma cujos resultados podem ser considerados positivos e se expressam pelo aumento da rede escolar primária que acaba por gerar uma demanda pela expansão do ensino normal.⁵ Observa-se ainda elevação de exigência e qualidade na formação docente que passa a se fundamentar nos pressupostos científicos da pedagogia. Em consequência dessa formação mais especializada, assiste-se a uma melhoria do estatuto do professor primário (BAPTISTA, 2004, p. 79).

Vale observar como ponto comum entre os modelos adotados nos dois países a implantação de um currículo de caráter mais científico e laico, fato que se deve à difusão do ideário positivista, irradiado especialmente da França e que contribuiu para caracterizar a pedagogia como “ciência da educação”. Nota-se, pela primeira vez, a preocupação de dar ao professor uma formação alargada pela inserção de disciplinas de cunho científico, bem como acentuar o caráter laico dessa formação, ao enfatizar a formação cívica do cidadão, separando-a da moral religiosa.

No Brasil, já no ano seguinte à inauguração da Escola Normal da Corte, ocorreram alterações significativas no plano de estudos. Sob forte influência do ideário positivista, a ação do diretor da escola e professor da Escola Politécnica, Benjamim Constant, caracterizou-se pela

⁴ Tendo encerrado suas atividades em função do decreto de 1868, a Escola Normal Masculina de Lisboa foi instalada no palácio dos Condes de Murça, em 1869. Neste ano foram criadas mais quatro escolas normais masculinas em Coimbra, Porto, Évora e Viseu. No ano seguinte foram criadas duas escolas normais para o sexo feminino em Lisboa e Porto. Porém, essas novas escolas adotaram um modelo de formação mais curto e currículo diferenciado. Ver a respeito Pinheiro (1990), Nóvoa (1987) e Baptista (2004).

⁵ Pela legislação citada, as escolas normais portuguesas dividiam-se em escolas de primeira e de segunda classes. Nas primeiras ministravam-se os cursos elementar e complementar, denominados também, respectivamente, cursos de primeiro e segundo graus. Nas escolas de segunda classe, ministrava-se apenas o curso de primeiro grau. Eram escolas de primeira classe as de Lisboa e Porto e de segunda classe as existentes em outros distritos do país. Conforme Baptista (2004) e Carvalho (2008).

prioridade conferida às disciplinas científicas e pela decisão de tornar facultativo o ensino religioso, prenúncio do processo de laicização do ensino ainda no período imperial⁶.

De forma similar, o plano de estudos da Escola Normal de Lisboa incluía noções de física, química e história natural, com uma vertente prática desenvolvida em laboratórios, comprovavam a vontade de dar ao ensino uma vertente científica, técnica e prática. A formação cívica do cidadão adquiria um caráter laico, separando-se da moral evangélica e constituindo-se como disciplina intitulada *direitos e deveres dos cidadãos*⁷.

As revistas selecionadas apresentam-se aos leitores com uma dupla função: *pedagógica/metodológica*, visando à prescrição e divulgação de novos métodos de ensino, com objetivo claro de melhor qualificar o professorado para o exercício de suas funções e *corporativa*, porque se propunha a discutir assuntos de interesse da categoria, com destaque para os salários dos docentes, condições de trabalho e questões associativas que frequentemente implicavam conflitos entre os professores e autoridades administrativas. As duas dimensões do trabalho docente – formação e profissionalização – aparecem nos periódicos como elementos indissociáveis, sendo analisados de forma simultânea e integrada.

Na seção pedagógica da revista brasileira, procura-se valorizar o método de *lição de cousas* que havia sido amplamente discutido na 7ª Conferência Pedagógica realizada em 1883. Uma das teses elaboradas sobre o tema, de autoria do professor Januário Sabino, afirmava que “o progressivo caminhar da sciencia pedagogica” seria “o único caminho capaz de conduzir a uma educação sólida”. (O ENSINO PRIMARIO, n. I, p. 27). Procura incentivar os companheiros a não renunciar às *lições de cousas*, deixando que os “velhos methods continuem a entorpecer as faculdades da criança” (p. 27).

⁶ O curso da Escola Normal elevou-se a quatro anos de estudos e dividia-se em duas modalidades: ciências e letras e artes. O primeiro compunha-se das seguintes matérias: instrução religiosa, português, francês, matemáticas elementares, corografia e história do Brasil, cosmografia, geografia e história geral, elementos de mecânica e astronomia, ciências físicas, ciências biológicas, lógica e direito natural e público, economia social e doméstica, noções de pedagogia e metodologia, noções de agricultura, sendo facultativos os estudos de instrução religiosa e francês. Já o curso de artes compreendia as cadeiras de caligrafia e desenho linear, música vocal, ginástica e trabalhos de agulha (para as alunas). Decreto 8025, de 16 de março de 1881 – Novo Regulamento para a Escola Normal da Corte. Arquivo Nacional. Pasta IE 5 28.

⁷ O currículo da Escola Normal de Lisboa compreendia noções de física, química e história natural, direitos e deveres dos cidadãos, noções de economia rural, doméstica, industrial e comercial, escrituração e elementos de agricultura. As três últimas eram substituídas nas escolas normais femininas por economia doméstica, trabalhos de agulha, deveres das mães e desenho de ornato. O componente pedagógico abrigava as disciplinas pedagogia, metodologia, legislação e noções de higiene. Esse componente incluía conteúdos do domínio da pedagogia, história da educação, legislação escolar, organização escolar, psicologia e moral. (BAPTISTA, 2004, p. 82).

Por meio desse discurso, o professor procurava sensibilizar a administração do ensino primário, que invariavelmente os qualificava como “intelectualmente inaptos”, para a necessidade de maior comprometimento com as novas técnicas da arte de ensinar. Tal iniciativa pode ser entendida como uma solicitação de apoio para medidas que promovessem a formação continuada do magistério, por meio do incentivo à presença dos docentes nas conferências pedagógicas onde travariam contato com os novos métodos de ensino e com modernos materiais didáticos.

De forma similar, a seção metodológica da revista portuguesa, por intermédio do artigo do professor Antonio Barreto, afirma que “infelizmente existem ainda restos da *velha rotina* (grifos do autor) arraigadas nos espíritos de muitos educadores, transmitindo aos seus discípulos, princípios que devem ser totalmente banidos da escola”. (A ESCOLA, ano I, n. 1, p. 5). Promovendo a aproximação da pedagogia ao campo científico, o autor afirma que o progresso da atividade docente necessita “de um bom methodo”.

No final do século XIX, preconizava-se a cientificidade da pedagogia como algo irreversível, na medida em que esta se aparelhava de um método próprio para resolver os problemas educacionais (observação, experimentação, compreensão e interpretação da realidade educativa).

Nesse sentido, são recorrentes nos números analisados de *A Escola considerações a respeito das qualidades do moderno professor primário*: “o professor de hoje não é o mesmo dos tempos pretéritos. Já não se impõe pelo terror, mas pelo carinho, já se não faz atender como juiz severo, mas como pae bondoso e amigo dedicado” (A ESCOLA, ano I, n. 2, p. 3). Essa mudança de atitude decorreria da “luz brilhante da sciencia pedagógica” que deveria ser difundida entre o professorado.

A alusão às conferências pedagógicas aparece nos dois periódicos, deixando claro serem estes espaços responsáveis pela difusão e apropriação das ideias pedagógicas que marcaram o último quartel de oitocentos. Mas não somente às conferências devemos a interlocução entre os docentes brasileiros e portugueses, uma vez que circulavam no Brasil manuais pedagógicos portugueses e franceses que certamente contribuíram para a difusão desse ideário.

Na Escola Normal da Corte, por exemplo, adotava-se, nas aulas de pedagogia, o compêndio dos professores portugueses Graça Afreixo e Henrique Freire, publicado pela primeira vez em 1870, com sucessivas edições. Por não existirem em nosso país manuais dessa natureza, a obra foi expressamente recomendada pelo professor regente da cadeira de pedagogia e metodologia⁸.

⁸ Trata-se da obra *Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*, de Afreixo e Freire (1870) publicada em Lisboa, cuja leitura era recomendada aos alunos da Escola Normal da Corte pelo professor Valentim Magalhães, responsável pela cadeira de pedagogia e metodologia elementar oferecida na segunda série de

A circulação do impresso em nosso meio e a influência dos referidos autores na elaboração do programa dessa disciplina na Escola Normal da Corte atestam as semelhanças apuradas entre os planos de estudo nas instituições do Rio de Janeiro e Lisboa. Segundo análise de Carlota Boto (2007), o compêndio de Afreixo e Freire incorpora um projeto de civilização e destaca o professor como o principal agente desse processo, conferindo à profissão um caráter missionário e sacerdotal.

Convém chamar a atenção para o fato de que Henrique Freire, figura destacada no magistério lisboeta, era também o diretor da revista portuguesa, além de presidente da associação dos professores primários. (A ESCOLA, ano I, n. 2, p. 7).

Na verdade, tanto no Brasil quanto em Portugal, almejava-se formar um professor culto, conhecedor de seu ofício, portador de uma cultura científica e pedagógica aprofundada. Mas ao mesmo tempo queria-se um professor “missionário” ao serviço da estabilidade do regime e da ordem social instituída. Por isso, em ambos os países, a conduta social, política e religiosa dos candidatos ao magistério possuía muito peso na admissão às escolas normais.

A inserção e progressão na carreira dependiam desses atributos, embora as duas publicações apontem para a falta de prestígio e reconhecimento social da profissão.

No tocante à dimensão profissional, a revista brasileira refere-se ao controle sofrido pelos docentes, destacando os conflitos ocorridos entre o professorado e as autoridades administrativas, na figura do inspetor da instrução pública que, de forma recorrente, desqualificava o trabalho dos professores adjuntos acusando-os de *incompetência profissional*. Por ousar defender a categoria, denunciando pela imprensa os arbítrios que vinham sendo impostos aos docentes, um dos professores foi suspenso de suas atividades, angariando a solidariedade de 61 companheiros que se manifestaram por meio de um abaixo-assinado. Diante da resistência esboçada pela categoria, o inspetor não teve outra saída senão demitir-se do cargo, fato que gerou ampla satisfação, sendo comemorado no editorial de um dos números da revista.

Torna-se difícil resistir à tentação de confrontar a realidade do ofício do professor atual com a crônica publicada na revista em agosto de 1885. A matéria, de autor desconhecido, tem por objetivo retratar as agruras vividas pelos professores primários da corte naquele final de século. De forma irônica, em tom pessimista, o cronista discorre sobre a carreira na qual “os dias sucedem-se envelhecendo-nos lenta e precocemente, dando-nos esperanças que se convertem em tristes e dolorosas desilusões” (O ENSINO PRIMÁRIO, n. IV, p. 59). A baixa remuneração dos professores

estudos. (Programa de Ensino da Cadeira de Pedagogia. Arquivo Nacional. Pasta IE 5 31). Ver ainda, a respeito dessa obra, o estudo de Carlota Boto (2007).

aparece de forma recorrente, bem como a constante tensão entre os docentes e o Estado. Sentindo-se desamparados pelas autoridades administrativas, que “não têm um olhar de animação para esta classe desprotegida e que não merece nada dos que nos governam”, o autor afirma que a categoria trabalha apenas para “alimentar vaidades pessoais dos governantes”. Egressos de estratos sociais mais baixos, mas detentores de um conhecimento que os coloca, teoricamente, em situação de igualdade com alguns profissionais liberais, os professores se ressentem da falta de reconhecimento em relação ao seu trabalho.

Uma das preocupações reveladas, possivelmente um anseio da categoria, relaciona-se à criação de um ministério especial que tratasse de assuntos relativos à educação no país. Na visão do porta-voz do professorado, a Inspeção Geral da Instrução não passava de um setor sem autonomia, apresentando-se como sucursal da Secretaria do Império, cuja ação centralizadora impedia o progresso e o desenvolvimento nacional. A falta de autonomia docente fazia com que os funcionários se sentissem “máquinas regidas por leis minuciosas sobre todas as coisas escolares” (p. 61), onde a vontade, o esforço e o próprio trabalho não se destacavam⁹.

Se no município da corte os professores se queixavam da centralização e excessivo controle de suas funções por parte do Estado, por intermédio das Inspetorias de Instrução Pública,¹⁰ em Portugal, o maior problema dos docentes parece ser justamente a descentralização promovida pela reforma de ensino de 1880 que conferiu às câmaras municipais autonomia para administrar questões referentes à instrução primária (CARVALHO, 2008).

Nas páginas de *A Escola* os professores responsabilizavam tanto os companheiros quanto as câmaras municipais pelo estado de penúria material e falta de reconhecimento social dos docentes. A falta de coesão das associações e o descompromisso dos legisladores que “antepunham despesas de menos urgência à remuneração do professorado” foram postas em questão, revelando a fragilidade do movimento lisboeta.

⁹ Os professores reivindicavam que os regimentos internos, horários de aulas e métodos de ensino ficassem a cargo dos docentes e dirigentes da escola, exigindo mais autonomia em relação à administração. (O ENSINO PRIMÁRIO, n. IV, p. 62).

¹⁰ No Brasil, o Ato Adicional de 1834 determinou a descentralização das competências sobre o ensino primário e secundário, a partir de então colocados sob a responsabilidade das províncias, com exceção do município da corte, cuja organização e administração pertencia ao governo central, por meio da pasta dos Negócios do Império.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se demonstrar por meio deste estudo que, se por um lado, a formação dos docentes nos dois países apresentou pontos comuns, verifica-se, pelo exame dos periódicos selecionados, que no Brasil havia uma tensão mais acentuada entre os funcionários e o Estado. A resistência dos professores cariocas às normas e ao controle efetuado por parte das autoridades administrativas manifesta-se de forma mais vigorosa, por meio de críticas contundentes aos seus superiores.

A revista portuguesa, dirigida pelo presidente da Associação dos Professores Primários, acusa os próprios docentes e as câmaras municipais pelo desprestígio crescente da categoria. Revela-se, entretanto, mais cautelosa no trato com as autoridades.

As medidas descentralizadoras em relação à instrução pública portuguesa seriam revertidas nas décadas seguintes, as últimas do regime monárquico português (1890-1910), quando se verifica a ação enérgica do governo no sentido de *modernizar* o país através de medidas que buscam aprimorar a formação docente e expandir o ensino às classes populares. Além disso, a assinatura do decreto de 24 de dezembro de 1901, pelo qual somente os alunos que cursassem a Escola Normal poderiam obter o diploma de professores primários, foi considerada por Áurea Adão (1984) uma medida favorável à consolidação do estatuto profissional do professor primário português.

No Brasil, após a instalação do regime republicano (1889), Benjamin Constant assume o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. Em sua gestão, ocorre a valorização da formação profissional do magistério, pois na reforma educacional que realiza no Distrito Federal, em 1890, restringe o exercício do magistério público primário aos alunos graduados pela Escola Normal. Por outro lado, a constituição republicana (1891) reforçou o processo descentralizador em relação à instrução, limitando a ingerência do governo federal ao ensino da elite (secundário e superior) enquanto a responsabilidade pela educação popular (ensino primário e normal) ficou sob a responsabilidade municipal. A formação profissional, que pela reforma de 1890 fora ampliada para cinco anos, seria novamente reduzida. Tais acontecimentos parecem indicar a possibilidade de um retrocesso no percurso profissional dos docentes brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Aurea. O estatuto socioprofissional do professor primário em Portugal (1901-1951). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- AFREIXO, José Maria Graça; FREIRE, Henrique. *Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*. Lisboa: Livraria Ferreira, 1870.
- BAPTISTA, Maria Isabel. *O ensino normal primário: currículos, práticas e políticas de formação*. Lisboa: Educa, 2004.
- BOTO, Carlota. A civilização escolar nas letras de um roteiro de pedagogia: formação impressa de professores. *Anais do 16º Cole*, Unicamp, 10 a 13 de julho de 2007. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16/prog-pdf/prog07-02b.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Por uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CARVALHO, Luís Miguel. Desafios na fronteira da história comparada da educação. In: GATTI, Décio; PINTASSILGO, Joaquim. (Orgs.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia: Euf., 2007. p. 143-164.
- CARVALHO, Rômulo. *História do ensino em Portugal*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- CATANI, Denice. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações. Trad.: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2, p. 177-229, 1990.
- ESPAGNE, Michel. *Les transferts culturels Franco-Allemandes*. Paris: PUF, 1999.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- LEMOS, Daniel. O governo de si: associativismo e profissionalização docente na corte imperial. *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*, Aracaju, nov. 2008. [CD Rom].
- LOPES, Sonia. Flagrantes da profissão docente na cidade do Rio de Janeiro nas páginas da revista O Ensino Primário (1884-1885). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados, n. 24, p. 139-165, set./dez. 2010 a.
- _____. In: Sucessos da Escola Normal da Corte: dos relatos oficiais às crônicas estudantis. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Educa, v. 11, p. 75-84, jan./abr. 2010.
- _____; MARTINEZ, Silvia. A emergência das escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX: A escola Normal da Corte e a Escola Normal de Campos. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados, n. 15, p. 53-78, set./dez. 2007.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1854-89)*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938. vol. 3.
- NÓVOA, António. *Le temps des professeurs: analyse sócio-historique dela profession enseignante au Portugal (XVIII – XX siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- _____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria & Educação*, n. 4, p. 109-137, 1991.
- _____. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n. 2, p. 9-61, 1995. Trad.: Ana Isabel Madeira.
- _____. *Histoire et Comparaison*. Lisboa: Educa, 1998.
- _____. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-32.

NÓVOA, António. *Vers um comparatisme critique: regards sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 2005. (Em colaboração com Tali Yariv-Mashal).

NUNES, Clarice. História da educação e comparação: algumas interrogações. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001. p.53-72.

PINHEIRO, José Eduardo Moreirinhas. *Do ensino normal na cidade de Lisboa (1860-1960)*. Lisboa: Porto Editora, 1990.

SCHRIEWER, Jürgen. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. In: PEREYRA, M. *et al.* (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Fundamentos para um nuevo programa de la educación comparada. Barcelona: Editora Pomares-Corregidor, 1996.

SUBRAHMANYAN, Sanjay. Connected histories: notes toward a reconfiguration of Early Modern Ásia. In: *Modern Asian Studies*, n. 31, p. 735-762, 1997.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Bénédicte. *De La comparaison à l'histoire croisée*. Paris: Seuil, 2004.

Fontes documentais

A ESCOLA: periódico de pedagogia e instrução primária. Lisboa: Typographia de Adolfo, Modesto e Cia., ano I, n. 1, maio 1884. Biblioteca Nacional de Portugal. Ref: J.325//20P.

_____. Lisboa: Typographia de Adolfo, Modesto e Cia., ano I, n. 2, jun. 1884. Biblioteca Nacional de Portugal. Ref: J.325//20P.

_____. Lisboa: Typographia de Adolfo, Modesto e Cia., ano I, n. 4, ago. 1884. Biblioteca Nacional de Portugal. Ref: J.325//20P.

O ENSINO PRIMÁRIO. Revista consagrada aos interesses do ensino e redigida por professores primários. Rio de Janeiro: Typographia Camões, ano I, n. 1, 31 de maio de 1884. Biblioteca Nacional. Ref: PRSOR 03758(1)

_____. Rio de Janeiro: Typographia de Augusto dos Santos, ano II, n. 4, 15 ago. 1885. Biblioteca Nacional. Ref: PRSOR 03758(1).

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONALIZATION IN BRAZIL AND PORTUGAL DURING THE LATE XIX CENTURY: OBSERVATIONS FOR A COMPARATIVE HISTORY OF EDUCATION

ABSTRACT

Aligned with studies of the comparative history of education, the topic of this paper is the teaching profession in Brazil and Portugal during the late XIX century, presenting and discussing similarities and differences in terms of the qualifications and working conditions of primary school teachers in both countries. The documentary references used are specialized journals focused on primary education respectively in Brazil and Portugal: *O Ensino Primário* (1884-1885) and *A Escola: periódico de pedagogia e instrução primária* (1884).

Key words: Teaching profession; Teacher qualification; Comparative history of education.

Recebido em junho de 2012

Aprovado em julho de 2012