

## **HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE: O PROBLEMA DA AUTORIDADE (BRASIL, SÉCULOS XVIII - XX)**

Cynthia Greive Veiga – UFMG

Agência(s) Financiadora(s): CNPq/FAPEMIG

O objetivo deste trabalho é contribuir para o debate sobre a história da profissionalização docente pela investigação da elaboração histórica da posição de autoridade do professor como uma questão fundamental na gênese de uma profissão na perspectiva sociológica discutida por Norbert Elias (2006). Também se questiona qual relação estabelecer entre a fonte de autoridade docente e a qualificação socioeconômica do trabalho do professor. Para a discussão de autoridade toma-se como fundamento teórico as análises de Hannah Arendt (1992) sobre autoridade e educação na perspectiva de que autoridade envolve obediência, requer legitimidade e exclui coerção. Sobre as fontes de autoridade do professor será dado realce as questões apresentadas por Durkheim (1858-1917) em sua obra clássica “A educação moral”. Na discussão da especificidade da relação entre profissionalização e produção da autoridade docente destacam-se as tensões geracionais presentes na relação entre professores (adultos) e alunos (crianças). Foram analisadas diferentes fontes documentais, tais como relatórios de governo, ofícios e legislação.

Palavras chaves: autoridade, profissão docente, relações geracionais,

## **HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE: O PROBLEMA DA AUTORIDADE (BRASIL, SÉCULOS XVIII - XX)**

Cynthia Greive Veiga – UFMG

Agência(s) Financiadora(s): CNPq/FAPEMIG

O objetivo deste trabalho é indagar sobre o processo histórico de elaboração da autoridade do professor e os conflitos daí advindos. Parte-se do pressuposto de que no estudo da configuração das profissões é fundamental refletir sobre a extensão e os limites do estabelecimento da autoridade (Elias, 2006).<sup>1</sup>No caso da profissão docente, pergunta-se como historicamente foi elaborada a fonte da autoridade do professor, se pela posse de conhecimentos e/ou conduta moral. Também se questiona qual relação estabelecer entre a fonte de autoridade e a qualificação socioeconômica do trabalho docente. Evidentemente devido à extensão do tema não pretendo aqui esgotar tais questões, mas apenas indicar algumas para o debate.

Para a discussão das fontes de autoridade do professor será dado destaque as análises de Durkheim (1858-1917) em seu clássico “A educação moral”<sup>2</sup>. Também será discutida a concepção de Hannah Arendt (1992) sobre autoridade e educação, ou seja, de que autoridade envolve obediência, requer legitimidade e exclui coerção. Tendo em vista a dimensão coercitiva como componente da educação dos seres humanos, pergunta-se sobre a especificidade da produção da autoridade docente no processo de profissionalização do professor. É preciso levar em consideração a singularidade da interdependência entre professor (adulto) e aluno (criança) e as tensões presentes nas relações geracionais, associadas às de gênero, origem étnico-racial e de classe social. Para a discussão da relação de autoridade entre professores e alunos serão observadas duas questões: o lugar da aprendizagem para a sobrevivência da espécie humana e a dimensão histórica da demanda social pela profissionalização de quem ensina.

Os seres humanos são os únicos seres vivos totalmente dependentes de aprendizagem para sua existência (GOUDSBLOM, 2009). Costumeiramente o ato de ensinar se realiza para a inserção das crianças ao mundo adulto, contudo, em diferentes tempos e sociedades este ato tão elementar da nossa existência é realizado de modos distintos, e por pessoas diferenciadas, que não necessariamente os genitores. Destaco que em sendo da dimensão do humano e, portanto, do social, antes de tudo toda educação se faz numa relação de interdependência entre quem ensina e quem aprende (no caso nos determos aqui no adulto e na criança). Por sua vez dada às exigências físicas e psíquicas dos atos de ensinar e aprender, toda relação de aprendizagem envolve, em graus diferenciados, atos de coerção, mas não necessariamente instaura-se uma autoridade.

---

<sup>1</sup> Elias desenvolve as seguintes situações na definição de uma profissão: definição, extensão e limites da autoridade; clareza da autoridade implicada na posição; denominação uniforme para a tarefa e exercício da função; nível de interdependência e relações de poder entre as diferentes profissões. Este modelo foi desenvolvido no estudo da profissão naval (ELIAS, 2006).

<sup>2</sup> A obra reúne as aulas ministradas na Sorbonne, no ano letivo de 1902-1903 (DURKHEIM, 2008).

Já a demanda social pela profissionalização de quem ensina se deveu a complexificação das dinâmicas de interdependência humana e alterações na divisão do trabalho social. No ocidente, pelos registros das sociedades clássicas greco-romana, o ofício de ensinar se fez presente com variados nomes (MANACORDA, 1989; VEYNE, 1991) nas escolas ou nas casas. Nesta origem era recorrente o uso da violência física ou coerção externa nas práticas pedagógicas, aliás, comportamento presente numa longuíssima duração histórica. Somente em meados do século XVIII é que vemos ampliar as demandas sociais para o ofício de professor. Ao longo do século XIX temos o processo de profissionalização do ofício, com lenta diminuição da coerção externa e aumento das exigências de autocoerção, entretanto de modo geral não houve significativa alteração na qualificação socioeconômica do trabalho docente. Minha hipótese é de que isto pode estar relacionado as tensões e dificuldades de estabelecimento da autoridade docente.

Para análise do problema este texto se organiza em três itens, o primeiro discute a questão da autoridade fundamentada principalmente em Norbert Elias (2006) e Hannah Arendt (1992); o segundo investiga a dimensão paradoxal presente na relação entre a demanda social pelo professor e a desqualificação do trabalho docente; o terceiro analisa algumas tensões presentes na organização e institucionalização da profissão docente no período compreendido entre as reformas pombalinas no século XVIII e as primeiras décadas do século XX e alguns dos mecanismos de tentativa de instauração da autoridade docente. Consultaram-se diferentes fontes documentais, tais como relatórios de governo, ofícios diversos, legislação e jornais.

### **Profissão e autoridade: questões teóricas**

De acordo com Arendt (1992) uma vez que a autoridade exige obediência, é sempre confundida com alguma forma de violência. Assim, também na historia da educação, escolar ou não, comumente o uso da coerção física foi identificado como demonstração de autoridade. Contudo, esta foi e é uma das questões mais tensas do processo civilizador desde os tempos modernos, ou seja, como produzir autoridade sem violência. Já nas leis educacionais brasileiras de inicio do século XIX houve uma tendência crescente de critica ao uso dos castigos físicos pelos professores. Por exemplo, na lei mineira numero 13 de 1835, artigo 39, há proibição desta pratica, embora prescrevesse o uso de “castigos moderados”, o que inicialmente gerou duvida nos professores sobre como proceder como atesta a correspondência do professor Fidelis Evaristo de 28/07/1837, ao presidente da província Antonio da Costa Pinto,

(...) Para o bom desempenho do meu dever, He forçoso exigir de V. Exa. os esclarecimentos sobre os castigos dos alumnos que tantas são as interpretações a este respeito que so da terminante decisão de V.Exa. poderei tirar o seguro regimen para o desempenho do Magistério. Não vejo pela lei mineira n. 13 e no respectivo regulamento, seja prohibido o castigo da palmatória, mas sim que os professores podem castigar com moderação seos alunos, deixando de parte a maneira com que se pratica estes castigos. **Não He minha intenção querer com esta autoridade exorbitar nos meos castigos, mas sim querer acertar e mesmo por ser este castigo ainda que moderado, de que mais temem os alumnos.** Não he isto exmo. Sr. Mais que o desejo de acertar, seguir sempre as instruções que regem (...) (PP 1/42 caixa 08) (grifos meus)

Na sua origem a autoridade do professor confundiu-se ao uso da violência física. Não são poucos os ofícios da instrução pública que estabeleciam relação entre coerção física e autoridade ao se referir à prática docente. Contudo, de modo geral, esta questão não tem sido problematizada pelos historiadores da educação, embora tenha havido um importante crescimento os estudos referentes à gênese da profissão docente<sup>3</sup>.

Entre os autores considerados como referência nos estudos sobre a docência, destaca-se Antonio Nóvoa. No rol dos aspectos por ele abordados, está a afirmação sobre o processo de instituição do trabalho docente como ocupação principal desde o século XVI, por meio das congregações religiosas e a fundação dos colégios. Entre as características deste contexto, Nóvoa acentua “(...) a passagem de uma comunidade de mestres e alunos a um sistema de autoridade dos mestres sobre os alunos” (NOVOA, 1991, p. 115).

Acrescento que este novo “sistema de autoridade” apresenta particularidades no âmbito da discussão da profissão docente, diferenciando de outras profissões. Como prática de educação, em sua essência tem-se a vivência de tensões, pois desde o modo mais simples de educação para a proteção e segurança das gerações mais novas ou de modo mais complexo como prática política, na formação de súditos ou cidadãos, envolve situações de coerção. Também é uma prática em que há desequilíbrio de poder devido às diferenças geracionais entre adultos e crianças ou jovens, cujo poder pende mais para os adultos, gerando muitos conflitos e onde a autoridade é um questionamento central e constante. Finalmente a profissão docente tem revelado uma tendência histórica de inferioridade na hierarquia das profissões.

No conjunto temos que estas características estão expressas em diferentes disposições: nomes diferenciados para significar a atividade de ensinar (escribas, mestres, pedagogos-escravos, preceptores, professor); muita oscilação histórica entre o reconhecimento de prestígio ou desprezo do ofício de ensinar; longa duração da violência física para os procedimentos pedagógicos; processo social tenso nas disputas pelo conhecimento; variações nas relações geracionais e, portanto nas relações de poder e autoridade entre adultos e crianças ou jovens. Desse modo a organização da atividade docente como uma nova profissão, ou mesmo com função pública é expressão do desenrolar destas tensões numa ampla rede de interdependências<sup>4</sup>.

A estruturação da profissão docente é componente do processo escolarizador-civilizador. As disputas de poder entre professores, gestores, famílias e alunos ocasionaram alterações nas dinâmicas sociais, mas também mudanças psicológicas na direção de alterações de comportamento dos sujeitos envolvidos com a educação escolar, tanto com ações coercitivas como auto coerção. Neste contexto é que penso ser imprescindível a problematização da autoridade no desenvolvimento da profissão docente.

---

<sup>3</sup> Em publicações recentes como de Vicentini e Lugli (2009) e a organizada por Simões, Correa e Mendonça (2011) constata-se tal avanço.

<sup>4</sup> Esta rede extrapola o âmbito da sala de aula e envolve também os gestores do ensino e os responsáveis pelas crianças.

Hannah Arendt (1992) afirma que autoridade num sentido lato sempre fora aceito por uma necessidade natural. Este é o caso, por exemplo, da criação de filhos, devido ao desamparo da criança ou por necessidade política, ou seja, “(...) a continuidade de uma sociedade estabelecida que somente poder ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através do mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros” (ARENDDT, 1992, p. 128). Afora este conceito mais geral a autora se detém em outras afirmações no sentido de discutir a crise da autoridade nas sociedades modernas.

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade por outro lado é incompatível com a persuasão (...) Onde se utilizam argumentos a autoridade é colocada em suspenso (...) Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (ARENDDT, 1992, p. 129)<sup>5</sup>

Ainda de acordo com a autora “(...) a autoridade é tudo aquilo que faz com que as pessoas obedeçam” (ARENDDT, 1992, p.141) ou mesmo “A autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade” (ARENDDT, 1992, p.144). Temos que a obediência se apresenta como central nos debates sobre autoridade e de acordo com Sttopino (2004) a legitimidade da autoridade vincula-se a disposição para a obediência, contudo esta disposição, embora durável, não é permanente. Assim afirma,

Praticamente todas as relações de poder mais duráveis e importantes são em maior ou menor grau, relações de autoridade: o poder dos pais sobre os filhos na família, o do mestre sobre seus alunos na escola, o poder de um empresário sobre os trabalhadores, o de um chefe militar sobre os soldados, o poder do Governo sobre os cidadãos de um Estado. (STTOPINO, 2004, p. 89)

Segundo o autor para que a relação de autoridade se mantenha faz-se necessário que a qualidade da fonte de poder seja constantemente reafirmada. Esta reflexão é importante para problematizarmos não somente as tensões na produção da autoridade do professor, mas também as fontes que historicamente lhe conferem legitimidade.

Émile Durkheim em fins do século XIX e início do XX, no contexto histórico de consolidação da educação escolar como fator fundamental de formação das gerações, se pergunta: “(...) quais as condições que o professor deve preencher para irradiar autoridade?” (DURKHEIM, 2008, p. 154). Para o sociólogo, a principal fonte de poder do professor esta na missão de comunicar a autoridade da moral, problema compartilhado por vários letrados da época. Afirma que é através do professor que são reveladas a criança as regras de conduta, ou a moral, fundamental para a vida social. Para isto a fixação da autoridade do professor não se faz pela posse de conhecimentos. Ou seja, demanda, para além de algumas qualidades individuais, como firmeza, por exemplo, o sentimento de autoridade como algo que vem de dentro, ou seja,

Não é a partir de fora, do temor que o castigo inspira que o professor deve obter sua autoridade; é a partir dele próprio. Ela não pode advir senão do foro interior. É preciso que o professor acredite, não nele, não nas qualidades superiores de sua inteligência de sua vontade, mas em **sua missão, na grandeza de sua missão (...)** **Do mesmo modo**

---

<sup>5</sup> A autora comenta ainda sobre outras confusões, “(...) de autoridade com tirania e de poder legítimo com violência” (ARENDDT, 1992, p. 134).

**que o padre é o interprete de Deus, o professor é intérprete das grandes ideias morais de seu tempo de seu país. Se ele sentir vinculado a essas ideias, se ele sentir toda a grandeza, toda a autoridade que estão nessas ideias e das quais ele tem consciência, essa grandeza e essa autoridade são transmitidas também a ele e a tudo que dele provém, dado que é ele que encarna essas ideias aos olhos da criança.** Nessa autoridade, que emana de uma fonte tão impessoal, não há lugar nem para o orgulho, nem para a vaidade, nem para o pedantismo. Ela resulta inteiramente do respeito que ele tem por sua própria função, ou se assim podemos dizer de seu ministério (DURKHEIM, 2008, p. 155) (grifos meus)

De certo modo este pensamento está presente também em Arendt (1992). Segundo ela na educação é a responsabilidade pelo mundo que assume a forma de autoridade, deste modo apenas qualificação profissional não engendra por si só autoridade. Assim afirma, “(...) A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDR, 1992, p. 239).

Arendt reforça a diferenciação entre a posse do conhecimento a ser transmitido e a fonte ético e moral da autoridade docente, tendo em vista a dinâmica geracional que a caracteriza, e que sem duvida é parte das tensões históricas no estabelecimento da autoridade docente, exatamente pela alta expectativa depositada no fazer docente. De modo reiterado encontramos na documentação ponderações quanto a responsabilidade moral do professor na educação das gerações mais novas. Este é o caso da afirmação do presidente da província mineira Bernardo Jacintho da Veiga em 1840,

Não basta, Srs., como vós perfeitamente sabeis, que um Mestre seja exacto em leccionar por todo o espaço de tempo, que os Regulamentos marcão; não basta que elle ensine todas as matérias que a Lei designa: **deveres mais sublimes e de maior importancia tem a cumprir aquelle, a quem esta confiada a educação moral e religiosa da mocidade**, aquelle que tem de dirigir o desenvolvimento de sua intelligencia, de comunicar-lhe as primeiras noções do bem, e do mal, do justo e do injusto, do indicar-lhe finalmente a estrada que pode conduzir o homem a verdadeira felicidade. (FALLA, 1840, p. XXXVI)

Consta-se que desde as investidas iniciais para contratação de mestres, dois movimentos distintos se fizeram presentes, a alta expectativa de cumprimento da autoridade do professor como guia da moral e ao mesmo tempo desqualificação socioeconômica da profissão. Há de se indagar sobre esta relação.

### **Professor como necessidade social**

Elias se referindo as profissões de modo geral afirma que,

Profissões despojadas de suas roupagens próprias são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras; são, ao menos em sua forma mais desenvolvida, conjuntos especializados de relações humanas (...) É a situação de mudança de uma comunidade inteira que cria as condições para o surgimento de uma nova ocupação e determina o curso de seu desenvolvimento. (ELIAS, 2006, p. 89)

Nas sociedades ocidentais as condições de desenvolvimento da profissão docente se fizeram a partir de meados do século XVIII, quando se ampliou a demanda por professores. No Brasil destaca-se o momento de estatização do controle sobre a contratação e a prática pedagógica dos professores pela Coroa portuguesa, através dos atos de 1759 e 1772 do Marquês de Pombal, enquanto parte do esforço iluminista de apelo aos mestres como agentes de civilização. Desde então observamos uma oscilação na definição da fonte de autoridade do professor e uma exacerbação da função dos mestres em geral, como é o caso da prescrição do Alvará de 1759, qual seja, educar a mocidade na virtude e preservação da união cristã e da sociedade civil (ANDRADE, 1987). Quanto aos professores de primeiras letras a demanda da Coroa portuguesa para a educação dos súditos é clara:

É inegável que **os Mestres das Escolas exercitam a ocupação mais nobre e mais útil ao Estado e a igreja**, porque eles são quem nos infundem no espírito as primeiras imagens e os primeiros pensamentos que devemos ter no santo temor de Deus, da obediência ao rei e aos seus ministros respectivos, do amor e respeito aos nossos maiores, dos afetos necessários a Pátria e aos interesses da monarquia (apud ANDRADE, 1987, p. 122) (grifos meus)

Já no século seguinte a demanda social dos mestres é reafirmada como interesse público, quando o cenário é a educação dos cidadãos, e não mais dos súditos. Em ofício ao presidente da província mineira Paulino de Abreu, o Capitão Caetano José de Araújo, fazia a seguinte afirmação em 1825,

(...) há grande necessidade [de mestres] atendendo ao numero de Meninos, q. se achão desamparados capazes de conseguir as Primeiras Letras ficando preteridos pellas indigências de seus Pais ou de quem os domina sendo bem interessante ao Serviço Publico o adiantamento destes. (Revista do Arquivo Público Mineiro, 1898, p. 653)

Apelos deste tipo são também constantemente reiterados como demanda por escola. No relatório de 1865, a dimensão política da participação do Estado é ressaltada, senão vejamos,

(...) Se a instrução do povo é por sua importância política, civil e industrial, uma necessidade social, corre ao estado a obrigação de manter um ensino publico que a ministre (...) **sendo a instrução uma necessidade social**, como não será o poder civil obrigado a manter um ensino público que a satisfaça? Em geral a satisfação das necessidades individuais é provada pelo indivíduo, mas ao estado cumpre prover a satisfação das necessidades sociais (APENSO, 1865, p. 18-19).

No início do século XX, com a república em curso, em matéria sobre a importância da educação moral publicada no jornal mineiro Diário de Notícias de 16/05/1907, o autor partilha das mesmas preocupações dos seus antepassados ao fazer a seguinte afirmação:

(...) Com pesar afirmamos que nossa sociedade infantil actual não esta tão prometedora que possamos descuidar do encaminhamento de seus passos na senha do bem e do justo. **Esta grande missão está confiada ao mestre** e meios não lhe faltam para conseguir satisfazer essa exigência da atualidade; não se julgue bem com sua consciência aquelle

que não empregar, ainda que com sacrifício, grande esforço para esse fim (...) (Diário de Notícias, 16/05/1907) (grifos meus)

Diferentes mecanismos foram se constituindo em atendimento a demanda social por professores associado à produção de uma autoridade, com destaque para a profissionalização e sua institucionalização como funcionário público. No Brasil desde meados do século XVIII houve iniciativas de regulamentação da atividade com tendência ao crescimento das exigências de conduta moral e de preparação profissional; houve ações reiteradas para que a atividade docente fosse a única ocupação; no início do século XIX foram instaladas escolas normais, ainda que precárias; a partir de fins do século XIX identificam-se movimentos na direção de associativismo docente<sup>6</sup>.

Para regularizar a atuação dos professores grande quantidade de leis foi elaborada e também foram estabelecidos benefícios como estratégia de atrair pessoas para o emprego público de professor. O alvará régio de 1759 determinava que os professores passassem a gozar dos privilégios da “nobreza ordinária” – o que significava alguns privilégios e distinção social. Em edital com a mesma data, o Diretor Dom Tomás regulamentou a criação e a forma de provimento das cadeiras de ensino. Deste modo pretendeu-se não somente atrair pessoas para a ocupação de mestre, mas demarcar autoridade pela concessão de “mercês”, como era comum na dinâmica social da monarquia portuguesa. Dom Tomás disciplinou também o procedimento de escolha dos professores públicos, sendo que os pretendentes ao cargo deveriam redigir um requerimento declarando sua pretensão de ensino e sua experiência. Também seriam recolhidas informações de ex-alunos sobre sua competência, vida e hábitos, e só então eles prestariam exames (apud ANDRADE, 1978).

No período imperial, a lei geral de 12/10/1827 prescreveu exames públicos aos professores que se interessassem em ser providos nas cadeiras de instrução elementar e fixou os salários. Nas legislações provinciais após o ato adicional de 1834 o ingresso na carreira continuava a ser por concurso público, sendo que o cargo passava a ser vitalício após um determinado tempo de exercício da função. Na maioria das vezes, além de aprovação nos exames, o candidato deveria apresentar atestado de boa conduta emitido pelo juiz de paz ou pároco local e ser preferencialmente casado. A idade mínima para o requerimento do cargo variava entre 18, 21 e 25 anos, de acordo com as políticas dos governos provinciais. Em geral, no caso das candidatas mulheres exigia-se ainda comprovante da condição matrimonial: certidão de casamento, atestado de óbito do marido ou certidão da sentença de julgamento da separação. Quando as vagas não eram alocadas por concurso contratava-se professor substituto o que ocasionava muita ingerência política nos processos de nomeação.

Contudo, apesar dos esforços de estabelecimento da autoridade docente pela regulamentação da profissão e da formação, o emprego público de professor apresentava-se pouco vantajoso. Como afirma o presidente da província mineira Antonio da Costa Pinto em 1837, “(...) o salário dos mestres elementares não era atraente para pessoas de bem” (FALLA, 1837, p. IX). O mesmo pensava o presidente José Ricardo Sá Rego, em 1851 dizia que “(...) na Europa, nos países em que a instrução tem tido progressos a profissão do mestre é lucrativa e honrosa, mas no Brasil tudo se inverte” (RELATÓRIO, 1852, p. 6).

---

<sup>6</sup> Estes são os principais aspectos da profissionalização docente do modelo de análise de Nóvoa (1991).

Em artigo intitulado “A inspeção do ensino” de 26/11/1859 publicado no jornal “O Sul de Minas” da cidade de Campanha, de 26/11/1859, enfatiza-se que o principal problema da instrução pública era a remuneração do trabalho do professor.

O magistério mal recompensado, não pode constituir o merecimento da profissão em concurso para homens de merecimento, que tenham os precedentes de bons costumes, e atestações do saber, desde que o **seu salário é inferior ao de um artista mecânico**. Ajunte-se a falta do pagamento que se faz com delongas sugeridas pelos procuradores de Ouro Preto (...) e teremos o quadro da actualidade do professor (...) (O Sul de Minas, n. 19, p. 3) (grifos meus)

No bojo do processo de elaboração da autoridade dos mestres, destaca-se a ampliação da demanda por mulheres na educação escolar e o processo de feminização do magistério. Este acontecimento relaciona-se a difusão dos estudos sobre a infância e mudanças nas relações de gênero, quando se enfatizava o entendimento da condição feminina como mais adequada para a educação de crianças na direção de uma autoridade civilizada. Entretanto a lenta substituição dos homens pelas mulheres na escola elementar não se fez sem tensões. Isto pode ser verificado nos registros de queixas de pais de alunos e de inspetores contra as professoras, tanto relativo ao questionamento de sua autoridade e conduta moral como ao seu desempenho<sup>7</sup>.

A partir de fins do século XIX, no Brasil de modo geral, diversas reformas educacionais intencionavam mudar os rumos de uma escola precária e com baixa profissionalização dos professores. A criação dos grupos escolares e a remodelação das Escolas Normais confirma a consolidação da demanda social por escola e por professores. Por sua vez consolida-se também o entendimento da profissão docente como nobre missão, paradoxalmente instaura-se a tradição de desvalorização socioeconômica. Em correspondência de 1/05/1896 ao Secretario do Interior de Minas Gerais, o professor José Maria da Fonseca pede exoneração do cargo de professor na localidade de Mato Grosso de Monte Alegre, alegando os seguintes motivos:

1º porque a morosidade no recebimento de seu ordenado é tal, que lhe embaraça seriamente sua subsistência; 2º porque esta escola não tem frequência legal e que em breve será suspensa por Va. Excia.; 3º finalmente, porque **sendo seu ordenado muito limitado, não convém (...) ser professor desta nem de outra localidade**, por tanto pede deferimento na forma requerida. (SI código 778) (grifos meus)

### **Tensões na implicação da autoridade**

Procedi finalmente a um **rígido exame da vida e costumes** dos opositores que pretenderam os magistérios (...) e achando 19 dos ditos purificados, assim na vida e costumes, mandei examiná-los em minha presença por três examinadores as retas intenções e ciência. (apud ANDRADE, 1978, p. 32) (grifos meus)

Deste modo em início de 1760 foi descrito o procedimento de seleção de professores na vila de Cachoeira, Capitania da Bahia; entre os pareceres havia registros tais como, os mestres “(...) são bem morigerados, e tem bons procedimentos, vidas e costumes”; “não consta que seja de má vida nem costumes” (ANDRADE, 1987, p.34-35). A

---

<sup>7</sup> No caso de Minas Gerais, para o período imperial tais documentos podem ser encontrados nos códices da Seção Provincial (SP), e para a República, na Secretaria do Interior (SI), ambos localizados no Arquivo Público Mineiro.

preocupação com a moralidade dos costumes acentuou-se sobremaneira no processo de organização da sociedade moderna, deste fato decorre a qualificação da autoridade do professor pela sua conduta moral e capacidade de transmiti-la (DURKHEIM, 2008). Isto se deveu tendo em vista principalmente a dinâmicas relacionais presentes na relação entre professor e aluno, especialmente as relações de geração. Daí que cabia aos governos “(...) examinar com muita vigilância a casta de Mestres, que ensinam a mocidade, porque da má doutrina que estes podem dar se seguem os fatais erros que tanto perturbam a Monarquia” (apud FONSECA, 2009, p. 62).

No período colonial além da necessidade de informações sobre costumes dos candidatos para assumir uma cadeira de ensino, outro expediente que expunha a suas condutas era o atestado emitido pelas Câmaras para o recebimento dos ordenados (FONSECA, 2009). As atestações confirmavam a conduta e as atividades desenvolvidas pelo professor num determinado período e com isso faziam fixar a importância da moral e qualidade do trabalho realizado.

O mesmo se sucede no período imperial e início da República, inclusive com intensificação do controle da conduta moral o que pode ser observado pela proliferação de leis com previsão de penalidades. Em relatório de 1865, assim se apresenta a preocupação quanto à moral e qualidade do trabalho do professor,

Como então consentir-se que em um país atrasado, como o nosso, onde a impostura é tão fácil, abra uma escola, e proponha-se educar e instruir a mocidade, **qualquer individuo que não tenha ainda por provas irrefragáveis demonstrado sua instrução e probidade?** (RELATÓRIO, 1865, p. 29)

O controle sobre o trabalho dos professores gerava muitas tensões, muitos deles alegavam perseguição política fruto de desafetos locais, pois as reclamações eram rotineiras. Em 02/10/1885 no distrito do Rio do Peixe do Serro o delegado literário envia ao presidente de província mineira uma queixa feita pelo inspetor local sobre a conduta do professor J. Barbalho, ele alega que

(...) há muitas pessoas que **não trazem seus filhos a escola pelo mau comportamento do justificado e por ficarem muito tempo na aula sem aprenderem nada**; (...) que o justificado tem aparecido bêbado na rua e que tem sido carregado para casa por diversas vezes e sabe mais, que o justificado foi a um batuque pelas partes de Pinheiro onde esteve três dias embriagado (...) (SP PP 1/42, caixa 28, pacotilha 15) (grifos meus)

Na elaboração da autoridade do professor houve progressos da legislação sobre as exigências para exercer a profissão sendo necessárias comprovações emitidas por autoridades, em geral párocos locais, delegados ou juiz de paz. É o que acontece quando em 12/09/1862 na província de Minas Gerais, o cidadão Theodolindo, pretendente a cadeira de professor de instrução elementar encaminha pedido ao delegado de polícia Manoel Dias para emissão de um atestado de sua conduta, conforme exigido em lei, para o exercício da docência. Era necessário atestar:

- 1º Ser o suplicante cidadão brasileiro
- 2º Se tem prática de ensinar as primeiras letras
- 3º Se é suficiente para educar a mocidade
- 4º Se é irrepreensível, exemplar no seu modo de viver

5º Se goza de conceito público e estima

6º Sob sua vida moral anterior e religião

7º Sob sua civilidade e delicadeza para com seus concidadãos e se é pai de família

Enfim se é probo e tem os conhecimentos das matérias de ensino e se consta ter qualquer nódoa. (código SP 975)

Observa-se que aliado à conduta moral fez-se presente a exigência de competência para o exercício da profissão, portanto competência profissional e autoridade moral se estabelecem como central no processo de profissionalização docente. Pelo motivo de assumir cargo efetivo, o professor Felisberto obtém o atestado seguinte emitido pelo Juiz de Paz da freguesia de São João Batista em 24/10/1873,

Attesto que o Professor provizorio Felisberto José Teixeira, tem cumprido retamente seus deveres até esta data, e é **cazado, bem morigerado, Religioso, de bons costumes e tem as qualidades para o magistério**; além destas observações rege aqui hum coro de muzica, e por me ser pedido passao e firmo este em fê de meu cargo. (PP 1/42 caixa 19 pacotilha 03) (grifos meus)

No inicio da republica, em documento de 1893 o secretario do interior pede informações sobre a professora de Roças Grandes Idalina Rosa que “além de não cumprir seus deveres, vive deshonesta” (código SI 655). Noutro officio do mesmo ano um cidadão do Bonfim pergunta as autoridades: “Será permittido a Professora d’este distrito lecionar em casa de sua mãe; amasia do promotor desta comarca?” (código SI 727).

Importante ressaltar que devido a muitas ingerências políticas como organizadoras da instrução pública, a avaliação positiva da conduta moral como autoridade do professor também dependia da qualidade de trato com a população. Em 1872, o delegado de instrução em Roças Novas, Padre Antonio Simplício registra que “O professor tem cumprido com zelo e dedicação seos deveres escolares e vai se fazendo credor da sympatia de todos os Paes de família” (IP 1/2 caixa 02 pacotilha 14).

Em fins do século XIX e inicio do XX avolumam-se as exigências para ser considerado um bom docente. Em relatório sobre a conduta de um professor de Araxá o inspetor Tobias afirma que “(...) seu procedimento é exemplar; aquilatei de modo satisfactorio o methodo do ensino pelos compendios adoptados e pela sua capacidade intellectual; seus alumnos apresentam vantajoso adiantamento alumnas.” Já na na escola de Uberaba, “(...) o antigo professor Ten e. Antonio Augusto Pereira de Magalhães, assaz bem conhecido pela sua capacidade moral e intellectual e proverbial solitudine com que desempenha activamente seus deveres de modo sempre satisfactorio” (código SI 663).

O que se pode observar é que no contexto de época se instalou uma concepção de autoridade próxima a perspectiva durkheimiana, ou seja, “(...) ascendência que exerce sobre nós toda força moral que reconhecemos como superior a nós” (DURKHEIM, 2008, p. 44). Tendo em vista a definição da profissão centrada na responsabilidade do professor na formação das gerações, a institucionalização da profissão foi caracterizada por muitas pressões no sentido tanto do comportamento quanto da competência, gerando tensões.

### Considerações finais

Juro que no exercício do meu emprego terei sempre em vista que o meu principal dever é fortalecer no espírito da Mocidade o sentimento do justo e do injusto. Esforçar-me-hei igualmente, a fim de que a Mocidade confiada á meus cuidados persista na Crença Catholica, e no reconhecimento das vantagens resultantes da integridade do Império e do Systema Constitucional n'elle adoptado. (Ato de posse, Regulamento 44, lei 960 de 1859, artigo 46)

Desde meados do século XVIII acontecimentos sociais, políticos e econômicos, tais como industrialização, urbanização, escolarização e constituição da cidadania produziram uma profunda mudança de valores. Como parte deste processo ampliou-se a exigência de alterações no comportamento individual e social e a necessidade de novas aprendizagens: educação moral do cidadão e formação para o trabalho.

O dilema neste contexto histórico esteve exatamente na discussão da medida da coerção e autocoerção dos impulsos necessários à educação das futuras gerações, tendo em vista que a prática da educação demanda sempre algum tipo de coerção, seja física ou emocional. Estiveram em questão novos parâmetros de autoridade do adulto sobre as gerações mais jovens, almejando-se uma autoridade civilizada em confronto com o autoritarismo costumeiro. Mas a dificuldade de desfazer-se da coerção para ensinar e aprender coloca sempre em dúvida a autoridade, daí o confronto de gerações.

No âmbito desta discussão institucionalizou-se a docência como profissão e na sua origem esteve a definição de altas expectativas quanto ao desempenho de sua função como autoridade moral e intelectual, tendo em vista sua posição na relação geracional com crianças e jovens. Este fator gerou tensões no estabelecimento da autoridade do professor devido às dificuldades de dar uma resposta eficaz às expectativas de cumprimento de sua nobre missão, ou ainda ao problema da obediência. Por sua vez identificamos na sociogênese da profissão docente, especialmente do professor de instrução primária, uma tendência histórica para a inferioridade da docência na hierarquia das profissões. Ao que tudo indica a elaboração histórica da dificuldade de estabelecimento da autoridade docente pode estar relacionada às também dificuldades históricas de demarcar a qualificação socioeconômica da profissão de professor.

### Bibliografia

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. (1978) *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: EDUSP: Saraiva.

ARENDT, Hannah (1992). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

DURKHEIM, Émile (2008). *A educação moral*. Petrópolis: Vozes.

ELIAS, Norbert.(1993) *O processo civilizador, volume 2: formação do estado e civilização*. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar.

\_\_\_\_\_. (2006) *Escritos & Ensaios: estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Zahar.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e (2010). *O ensino régio na Capitania de Minas Gerais (1772-1814)*. Belo Horizonte: Autêntica.

GOUDSBLOM, Johan. (2009) A vergonha: uma dor social. In GEBARA, Ademir e WOUTERS, Cas. (org.) *O Controle das Emoções*. Paraíba: UFPB..

MANACORDA, Mario. (1989) *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.

NÓVOA, Antonio. (1991) Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre: panorâmica, 1991.

SIMÕES, Regina H. S. ET alli (orgs.). (2011) *História da profissão docente no Brasil*. Vitória: Edufes.

STOPPINO, Mario (2004). Autoridade. In BOBBIO, Norberto ET alli (orgs.). *Dicionário de política*. Brasília: UNB.

VEYNE, Paul (1991). O império romano. In ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges (orgs.) *História da vida privada: do império romano ao ano mil, vol 1*. São Paulo: Companhia das Letras.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosário Genta (2009). *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez

#### Fontes documentais

Jornal “O Sul de Minas”, Campanha, MG, 26/11/1859

Jornal Diário de Notícias, Belo Horizonte, MG, 16/05/1907

Revista do Arquivo Público Mineiro, 1898

Regulamento 44, lei 960 de 1859, artigo 46

Presidência da Província PP 1/42, caixa 08

Presidência da Província PP 1/42, caixa 28, pacotilha 15

Presidência da Província PP 1/42, caixa 19, pacotilha 03

Instrução Publica IP 1/2 , caixa 02, pacotilha 14

Códices SP 975, SI 655, SI 663, SI 727

FALLA dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes, na sessão ordinária do anno de 1837 pelo presidente da província Antonio da Costa Pinto. Ouro Preto: Typografia do Universal, 1837.

FALLA dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes na sessão ordinária do anno de 1840 pelo presidente da província Bernardo Jacintho da Veiga. Ouro Preto Typografia do Correio de Minas, 1840

RELATORIO que o ilustríssimo e excelentíssimo senhor Doutor José Ricardo de Sá Rego, presidente desta Província, apresentou o Vice- Diretor da Instrução Pública, Chantre Antonio José Ribeiro Bhering em 1851. Ouro Preto, Typografia Social, 1852.

RELATORIO que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes Apresentou no acto da abertura da sessão ordinária de 1863 o Conselheiro João Crispiano Soares. Ouro Preto Typ. do Minas Gerais, 1863.

APENSO DO RELATORIO que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes aapresentou no acto de abertura da sessão ordinária de 1865 o dezembargador Pedro de Alcantara Cerqueira Leite presidente da mesma provincia. Ouro Preto: Typ. do Minas Geraes, 1865.

---