Introdução

Angélica Borges

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BORGES, A. Introdução. In: *A urdidura do magistério primário na Corte Imperial: um professor na trama de relações e agências* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2021, pp. 19-50. ISBN: 978-65-87949-20-8.

<https://doi.org/10.7476/9786587949208.0002>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Introdução

La historia de la escuela es una historia de estas recepciones, acomodaciones, traducciones, apropiaciones, rechazos, resistências, fusiones, metamorfosis... Y la historia de la profesión docente es también la historia de cómo los actores reales de la enseñanza, excluidos como señalamos al principio de los juegos de verdad que impuso el positivismo – en lo académico – y el liberalismo – en lo político –, han ido construyendo empíricamente un arte con el que legitimar, desde la propia práctica, su protagonismo social y cultural.

Agustín Escolano (2011)

Em que pese os efeitos das ações institucionais na configuração histórica da escola e da profissão docente, ambas são significativamente marcadas por uma variedade de ações “criativas”, como assinala Escolano, e de experiências individuais e coletivas produzidas no jogo das tensões sociais, como se pode refletir a partir de uma apropriação conceitual de Thompson (1981). Neste estudo, os sujeitos escolares emergem como protagonistas na constituição da história da escola e da história da profissão docente, entendidos como agentes comprometidos nas tramas da escolarização: professores, alunos, suas famílias, inspetores da instrução e outros.

A análise dos diferentes graus de aproximação da escola com a sociedade, mobilizados por seus sujeitos, considerando o professor como um dos mediadores primordiais nessa relação, pode ajudar a compreender os modos de se constituir a docência e a escola. Como o professor participa das interações entre a escola e os diferentes espaços geográficos que se tornam, de diversas maneiras, espaços sociais, culturais e políticos: a rua, a freguesia, a cidade, o país e partes do mundo? Como a presença da escola passa a modificar as interações existentes entre os habitantes de uma determinada localidade e o modo como os sujeitos se relacionam com espaços de amplitudes e alcances distintos?

As formas transitórias, negociadas, contraditórias e criativas como professores e demais sujeitos escolares se inscrevem nos diversificados espaços da cidade, seus pertencimentos sociais, a maneira como tais inserções são traduzidas na escola e como os efeitos da escola se desdobram nos meios sociais conduzem às indagações de Elsie Rockwell: “Onde começa e onde termina a escola? Como permeiam o espaço escolar conteúdos do entorno social e cultural, e ao mesmo tempo, como influi nesse entorno a experiência escolar?” (2007, p.17, tradução nossa).¹

Examinar o alcance dos efeitos da escola Oitocentista e do exercício da docência e como ideias e sujeitos em circulação, alguns oriundos de regiões internacionais, alcançavam a escola e o ofício de ensinar; analisar os efeitos da experiência escolar no cotidiano dos indivíduos, bem como as relações e conexões estabelecidas no interior de grupos de sociabilidade nos quais estavam inseridos e entre instituições permitem evidenciar mais intensamente as agências que emergem a partir dos processos de escolarização. Ao investigar os sujeitos de maneira articulada, colocando em evidência suas relações, atividades e deslocamentos, parto da reflexão de que “compreender as redes que se formam para unir de diversas maneiras estes atores, e as tramas complexas que se tecem entre eles, permite desenterrar novas histórias” (Rockwell, 2007, p. 29, tradução nossa).²

Com o intuito de compreender as “tramas complexas” urdidas pelos atores escolares em torno das escolas, selecionei e persegui um “fio” para alinhar a análise: um professor público primário da Corte com uma longa trajetória docente, Candido Matheus de Faria Pardal. Seu nome, em um trabalho de rastreamento que recorreu a um conjunto diversificado de fontes e de tamanho considerável, constituiu uma bússola, aos moldes de Ginzburg (1991), que não engessa os rumos da reflexão, mas contribui para delinear caminhos e estratégias de pesquisa, análise e escrita. A seleção de um sujeito docente funcionou como uma estratégia para, ao mesmo tempo, suscitar questões para reflexão, delimitar a pesquisa e servir de parâmetro para periodização do estudo. Assim, o recorte temporal foi delineado considerando a trajetória de vida e profissional de um “decano dos professores públicos”, Pardal, partindo da década de 1830 e se estendendo até a

¹ No original: “¿Dónde inicia y donde termina la escuela? ¿Cómo permean el espacio escolar contenidos del entorno social y cultural, y a la vez, cómo influye en esse entorno la experiencia escolar?”

² No original: “[...] comprender las redes que se formam para unir de diversas maneras a estos actores, y las tramas complejas que se tejen entre ellos, permite desenterrar nuevas historias”.

última década do Império. Cabe alertar, entretanto, que apesar das experiências de um indivíduo ter sido usada como fio condutor da pesquisa e da análise, este estudo não pretendeu constituir uma biografia do professor Pardal, mas uma história dos sujeitos escolares.

As escalas das escolas e da docência: conexões entre o local e o global

A reflexão acerca da trajetória destacada do professor Pardal implica considerar a articulação com outras trajetórias individuais, pois como alerta Elias “a ideia de indivíduos decidindo, agindo, e “existindo” com absoluta independência um do outro é um produto artificial do homem, característico de um dado estágio do desenvolvimento de sua autopercepção” (2011, p. 239). Portanto, a emergência de uma figura de notoriedade se apoia intimamente no estabelecimento de múltiplas relações. Elias adverte que na interação global de processos cada movimento individual “reage sobre os outros, quer obstruindo-os, quer reforçando-os” (1993, p. 50-51). Quais fatores sociais poderiam desencadear novos movimentos individuais e coletivos, novos relacionamentos humanos ou novas formas de integração e interdependência? A emergência da escola e dos sujeitos escolares certamente produziu novos arranjos nas sociedades. Nesse sentido, a escola também não poderia ser compreendida por si, mas, pensando a partir das contribuições de Elias, “apenas do ponto de vista da estrutura de relacionamentos humanos” (1993, p. 51). Assim, no entrelaçamento de tais questões, produz-se a indagação: o aparecimento de uma escola em determinada localidade poderia desencadear que tipos de relações e redes de interdependência?

Vincent et al. (2001) trabalham com a hipótese da pedagogização das relações sociais, como um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização. Sublinham que “os grupos não existem independentemente das formas de relações sociais no âmago das quais eles se constituem” (p. 36) e que, assim como Foucault observou a existência de dispositivos transversais em instituições, as formas sociais também perpassam as instituições. Nessa perspectiva, os autores operam com a ideia de que a forma escolar das relações sociais não fica restrita ao interior da escola e que, no sentido inverso, a instituição escolar também é afetada por formas de relações sociais diferentes.

Os autores igualmente assinalam que a escola, por transmitir saberes e conhecimentos ao mesmo tempo em que funciona como espaço de estabelecimento de formas específicas de relações sociais, está ligada a formas de exercício

do poder. A apropriação de saberes faz parte da aprendizagem das relações sociais e de poder, aspecto que coloca os espaços educativos, sendo a escola apenas um entre tantos lugares de aprendizagem, no cerne da problemática.

Henrique Espada Lima (2006) apresenta algumas contribuições para pensar o problema a partir da micro-história. Ao abordar os estudos de Grendi, assinala a defesa de

[...] colocar no centro da pesquisa os nexos que se estabelecem entre indivíduos e sociedade a partir das relações que os indivíduos estabeleciam entre si. O campo de interesse da microanálise se definia assim a partir da compreensão da organização social como um “universo relacional” definido como o “campo das relações interpessoais” (Lima, 2006, p. 121, grifos do autor).

As contribuições da micro-história favorecem a reflexão em torno de um certo ponto de encontro entre indivíduos e sociedade, balizado por em um grupo social mais específico, o dos sujeitos escolares, cujas agências (Bhabha, 1998) ajudariam a moldar formas sociais e, possivelmente, a própria profissão docente. Parafraseando Lima, no centro dessa pesquisa situam-se os nexos que se estabeleceram entre os indivíduos de uma região na qual a escolarização se fez presente e seus sujeitos escolares, mediados pela figura do professor. Para examinar tais nexos produzidos pela trama escolar, tornam-se férteis as contribuições da “microanálise das redes de relações sociais como processo definidor da história social, e a redução da escala de análise como operação passível de ser realizada sobre problemas historiográficos de qualquer dimensão” (Lima, 2006, p. 147).

Uma questão bastante discutida emerge quando se fala do tratamento dado pela micro-história às relações sociais que é o “risco de se perder o contexto geral em que essas relações se inseriam”, bem como o fato de que dar atenção aos micropoderes e aos conflitos locais, “poderia igualmente levar a descuidar dos horizontes mais amplos de escala” (Lima, 2006, p. 128). Operando com um conceito de jogos de escala, Revel (1998) problematiza que na experiência da microanálise, no entanto, “cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e portanto se insere em contextos – de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global” (p. 28). Desse modo, para o autor, não existe hiato, nem oposição entre história local e história global.

A “referência a uma ou a outra depende do que o historiador deseja ver”, pondera Chartier (2009, p. 54-55) que, apoiando-se em Ricoeur, também enfatiza

que em cada escala podemos ver coisas que não são vistas em outra. Uma história global pode reconhecer nas “situações mais locais as interdependências que as ligam ao longe, sem que necessariamente os atores tenham clara percepção disso” (p. 57). Insere-se na reflexão a apresentação, por Chartier, do conceito de “glocal” concernente aos “processos pelos quais são apropriadas as referências partilhadas, os modelos impostos, os textos e os bens que circulam mundialmente, para fazer sentido em um tempo e em um lugar concretos” (p. 57).

A discussão das relações entre os sujeitos escolares e seus efeitos no processo de escolarização, na profissão docente e na sociedade se deu, portanto, a partir de jogos de escalas (Revel, 1998), em que o local e o global se encontram entrelaçados, considerando que “variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama” (p. 20).

Inspirada nos procedimentos de Giovanni Levi, de Simona Cerutti e de Cerutti em seus respectivos trabalhos, elencados por Revel, a intenção do estudo foi, diante das tendências mais visíveis, fazer aparecerem “as estratégias sociais desenvolvidas pelos diferentes atores em função de sua posição e de seus recursos respectivos, individuais, familiares, de grupo etc.” (Revel, 1998, p. 22); bem como revogar certezas e mostrar, partindo do “jogo das estratégias individuais e familiares, e de suas interações, que as identidades profissionais e suas traduções institucionais, longe de serem estabelecidas de forma definitiva, são objeto de um constante trabalho de elaboração e de redefinição” (Revel, 1998, p. 25).

Para Cerutti, ao contrário da estabilidade, tudo configura objeto de conflitos, negociações e transações provisórias. Assim, as estratégias pessoais ou familiares são socializadas “na medida em que são inseparáveis de representações do espaço relacional urbano, dos recursos que ele oferece e das limitações que impõe, a partir das quais os atores sociais se orientam e fazem suas escolhas” (Revel, 1998, p. 25).

Para Revel trata-se, portanto, de desnaturalizar os mecanismos de agregação ou de associação, por meio das modalidades relacionais que os tornam possíveis. As diversas maneiras das famílias dos alunos e da corporação docente se inscreverem e atuarem na dinâmica de uma sociedade podem nos apresentar um jogo de estratégias sociais que evidenciem suas posições, recursos e experiências, mas que também atuem na sua constituição por meio de um permanente processo de interações, negociações, mediações e redefinições das próprias posições no espaço social. Cabe ressaltar, também, que as relações produzidas a partir das

escolas foram apreendidas, não tomando um indivíduo ou grupo em relação de dominação um sobre outro, mas percebendo como o poder circula ou não nas relações de diferentes contornos e arranjos (Foucault, 2005).

O conceito de experiência usado ao longo do estudo se apoia nas reflexões de Thompson (1981). O uso da categoria para pensar questões da história da educação tem sido lançado mão por diversos pesquisadores brasileiros da área nos últimos anos. Schueler (2008), ao analisar culturas escolares e experiências docentes, no caso do município da Corte, na segunda metade do século XIX, opera com o conceito, destacando que a experiência não se expressa somente a partir da posição de cada um em relação ao modo de produção, mas envolve também valores morais, sentimentos, normas sociais e obrigações familiares, por exemplo. A noção de experiência

[...] redimensiona a atuação de cada um que está inserido em situações, realidades culturais múltiplas e que experimenta diversas redes de sociabilidade e partilha diferentes representações sobre si mesmos e o mundo em que vivem e que efetivamente fazem – na tradução, não muito feliz do *making of* proposto por ele. A despeito do que afirmam os críticos, considerar a experiência é trabalhar com a perspectiva das diferenças, a partir de diversificados referenciais caros ao campo (2008, p. 14).

Nesse sentido, vale elencar as contribuições de Vidal acerca da ideia de docência como experiência coletiva, apreendida pela autora a partir de quatro elementos:

1) trajetória escolar dos professores; 2) relação intersubjetiva estabelecida com diferentes atores sociais (e escolares) nos vários níveis; 3) confrontação dos sujeitos com as condições materiais da existência e do trabalho docente; e 4) o magistério como uma tradição inventada (2010, p. 711).

Para operar com essa dinâmica, Vidal destaca três aspectos das reflexões de Thompson: a de que a experiência se produz no plano das ideias como na dos sentimentos; está situada no interior da cultura sendo, portanto, individual e coletiva, o que torna possível afirmar a relativa autonomia dos sujeitos diante dos chamados determinismos de classe; e a de que é produzida no jogo das tensões sociais. Apreender o magistério como experiência significa

[...] entendê-lo como resultante das escolhas, nem sempre conscientes, que os sujeitos realizam no interior da cultura, na maneira relativamente autônoma com que transitam na sociedade e se inserem nas lutas sociais, em ações orquestradas coletiva ou individualmente (p. 713).

Considerando tais reflexões, a autora assinala que denomina trajetória escolar o “conjunto da experiência acumulada pelo sujeito professor ao longo de sua vida” (p. 713), compreendendo a produção das práticas docentes no “amplo ciclo da escolarização”, incluindo sua constituição enquanto aluno: “Ser aluno, assim, ajuda a produzir a identidade de ser professor” (p. 713).

Também torna-se fértil o uso do conceito de “agências” para compreender o conjunto heterogêneo de relações estabelecidas entre os sujeitos escolares. Homi Bhabha (1998) apresenta uma definição de agência que se refere às práticas interessadas dos sujeitos diante das contingências emergentes em seu espaço de atuação. Segundo Ortner (2007), Giddens (2003) é considerado um dos autores dos “textos fundacionais” a trabalhar com “agências”. Para ele, a agência consiste na capacidade de intervir no mundo, no fluxo da vida cotidiana, mesmo sob situações adversas, e de “criar uma diferença”. A ação envolve poder e pressupõe, com isso, relações de autonomia e dependência entre atores ou coletividades em interação social.

No caso de Bhabha (1998, p. 240), o autor pensa a agência a partir de uma discussão sobre a cultura, entendendo-a como uma produção irregular e incompleta “composta por demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência”. A reflexão de cultura como estratégia de sobrevivência pode ser remetida às práticas de sobrevivência no ofício docente, na escola e na sociedade, operadas por diferentes sujeitos/agentes.

Bhabha assinala a potencialidade da agência como um processo de atuações/intervenções com intencionalidade e propósito que emerge no “entre-tempo” e é constituída por meio do uso estratégico da contingência histórica. O “entre-tempo” – ou intervalo temporal – consiste em um momento de deslocamento e de reinscrição, bem como de uma individuação dos sujeitos contígua com o social e contingente em relação a ele. No dispositivo da contingência, o agente ocupa a posição dialógica do cálculo, da negociação e da interrogação discursiva. Assim, a noção de agência como produtora de narrativa do discurso histórico pode adquirir diferentes matizes como, por exemplo: agência rebelde, agência subalterna, agência coletiva e agência negociada, exploradas ao longo dos

capítulos. Nesse sentido, no âmbito das contingências atreladas à escola, insere-se a “agência docente”, termo já usado em alguns estudos da área de educação.

De tal modo, o estudo pretendeu compreender essas relações, dando relevo aos arranjos decorrentes que foram construídos e que contribuíram para a configuração da profissão docente e da escolarização na Corte. Para tanto, levo em consideração pesquisas já realizadas em torno de seus aspectos constitutivos como: formação (Villela, 2002a; Uekane, 2008 e 2016), recrutamento (Garcia, 2005), inspeção do ofício (Borges, 2008), associativismo (Lemos, 2006), produção intelectual e experiências docentes (Schueler, 2002, 2005 e 2008 e Chamon, 2008); feminização do magistério (Guimarães, 2011); relação entre o público e o privado na instrução primária (Limeira, 2011); escolas noturnas e formação de trabalhadores (Costa, 2007 e 2013); bem como o diálogo com pesquisas de outras regiões do Brasil no Oitocentos como, por exemplo: São Paulo e Paraná (Alcântara, 2014; Munhoz, 2012; Gallego, 2008; Vidal, 2008a e Barros, 2005) e Minas Gerais (Gouvêa, 2001; Faria Filho, 2000 e Fonseca, 2011), entre outras.

O crescimento do número de escolas públicas primárias na Corte ao longo do século XIX, bem como em outras regiões do país, poderia permitir o crescimento do número de um grupo específico de mediadores culturais que eram acessíveis à população em geral – os professores públicos. Acompanhar a trajetória de alunos pode nos mostrar os efeitos dessa possível mediação.

Nesse processo de crescimento, recuar a um período de poucas escolas pode nos ajudar a entender os caminhos da escolarização, assim como a trajetória dos professores, principalmente daqueles que atravessaram o século e puderam testemunhar o aumento do número de escolas. Entre as 25 escolas em funcionamento na época da Reforma de 1854, sete existiam há pelo menos 20 anos. Haveria diferenças na forma como as escolas mais antigas e as mais novas lidavam com a reforma em razão do tempo de existência de cada uma delas? O tempo também seria um fator de distinção no modo como os professores experienciam a vida e a profissão? Uma escola mais antiga, com existência consolidada, proporcionaria à localidade experiências distintas das de uma escola recém-criada ou com poucos anos? Voltamos à questão do quanto a criação e/ou a permanência de uma escola em determinada região pode afetar a dinâmica local e qual a relação disso com o tempo social e escolar (Borges e Vidal, 2014).

O tempo como fator preponderante da experiência e da emergência de questões na sociedade é abordado por Chapoulie e Briand (1994, p. 38, grifos do autor) que afirmam ser necessário

[...] um certo prazo para que uma transformação institucional incorpore-se nos fatos, em especial, no caso da criação de um novo tipo de estabelecimento ou de ensino, e para que as alterações correlativas das relações entre as diferentes partes da instituição sejam concluídas. Também é necessário um certo tempo para que as categorias de pessoal, recém-criadas, atinjam uma comunidade de perspectiva e de interesse, contribuindo para a definição do conteúdo da forma de escolarização correspondente. É necessário um período relativamente longo para que os ‘problemas’ que qualquer transformação institucional produz sejam definidos e reconhecidos como tais, dentro e fora da instituição. E um prazo mais longo ainda para que os efeitos dessas transformações sobre os ‘produtos’, que são os alunos, possam aparecer (por exemplo, a superprodução ou produção insuficiente de determinado tipo de diplomados, sua ‘adaptação’ ou ‘inadaptação’ a esta ou àquela profissão).

Embora apresentem a discussão sobre tempo por meio de uma perspectiva da “evolução”, suas afirmações nos trazem elementos para pensar como a temporalidade pode afetar, a curto ou longo prazo, a experiência escolar a partir do sujeito, da localidade e da sociedade de uma forma geral, permitindo a emergência de problemas, mudanças, culturas e relações – como veremos no decorrer dos capítulos – e até mesmo de instituições, como no caso da indústria voltada para produção de materiais e mobiliários escolares (Vidal, 2005, 2009).

Analisar a escola no interior de um escalonamento de aspectos sociais e culturais pode permitir a percepção de um modo de inserção na sociedade que tem a ver com suas relações e agências desdobradas em torno dos agrupamentos sociais mais populares e assim como dos mais elitizados. Qual a relação da escola pública primária e de seus atores com espaços reivindicatórios, profissionais, comerciais, políticos, religiosos, beneficentes? Ou, exemplificando mais diretamente com casos tratados neste livro, qual a relação possível entre uma escola pública e a Associação de Saneamento da Capital do Império, ou com a Associação Paroquiana de Santana e a Comissão de Arrolamento da Corte? Qual seria a relação entre a sociedade recreativa Club Mozart e o movimento associativista docente?

A escolarização poderia afetar tanto o indivíduo como o seu agrupamento em institutos, sociedades, associações, comissões e outras formas de agregações. Diante disso, à medida que essa instituição vai se fazendo mais presente, para perceber a escola na vida dos sujeitos torna-se imprescindível perceber igualmente a escola na vida dos círculos culturais e sociais. De uma forma mais localizada,

ainda podemos pensar na relação da escola com os sujeitos pertencentes a esses agrupamentos, como, por exemplo, os comerciantes, prestadores de serviços, os artesãos, os escravizados, os libertos, os pobres, os mais abastados, como os membros das elites que poderiam matricular seus subalternos ou protegidos.

Vincent et al. (2001) assinalam que a “predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais” (p. 39). Em razão da escolarização constituir um processo que começou a se expandir no século XIX – o que portanto significa que o modo escolar de socialização também estava em processo de emergência –, podemos pensar a escola como uma instituição que foi se tornando cada vez mais familiar ao longo do século XIX no Brasil. Contudo, nesse desdobramento, desprovido de consensos, suas unidades isoladas geograficamente podem ter funcionado com outros referenciais ou servido para fins variados até que o chamado “modo escolar de socialização” se tornasse proeminente.

Compreendidos como sujeitos constituídos na trama histórica, recebem destaque, neste estudo, indivíduos mobilizados pela escolarização: professores, alunos, famílias, ex-alunos, agentes do governo e demais sujeitos ligados à escola de alguma maneira. Como eles se tornam sujeitos escolares, como aderem à escolarização, em que condições e com quais relações? Ao se relacionar com os sujeitos em trânsito em sua vida, estabelecer relações ou manter as já existentes, o professor adquire uma determinada posição em seu meio social, que pode ser de prestígio, relativo destaque, indiferença ou ostracismo. Ao compor as lentes de observação usadas para tratar da instrução, podemos tentar perceber em que medida as experiências dessas relações constituem o funcionamento da escola e são por ela constituídas, o modo como produzem o professor e a maneira como os mestres se (re)posicionam nos lugares sociais e políticos.

As fontes

A reflexão demandou a realização de uma série de levantamentos e a sistematização de dados que se referem à localização das escolas públicas, aos professores que nelas lecionaram, aos adjuntos que se tornaram professores nessas escolas – e após definir a trajetória de Pardal como fio condutor de análise –, aos alunos, às famílias e aos habitantes do entorno da Escola de meninos da freguesia de Santa Rita.

Para tanto, recorri a um repertório variado de fontes, a saber: Relatórios da Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC); Relatórios dos Ministros do Império; Coleção de Leis do Império; edições do *Almanak Laemmert*; documentos manuscritos do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), do Arquivo do Museu D. João VI – UFRJ e do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM); livros raros sob a guarda da Biblioteca do Livro Didático – USP, do Real Gabinete Português de Leitura, da Bibliothèque Nationale de France (BNF), da Bibliothèque Historique de la Ville de Paris (BHVP) e da Bibliothèque da École Normale de Lyon; mapas da sessão de cartografia da Biblioteca Nacional (BN); e uma grande coleção de jornais da época estudada, disponibilizado pela Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

Parte das informações levantadas em tais fontes foi sistematizada em quadros, que se encontram como apêndices ao final do livro, para facilitar a organização e a operação de análise. A partir deles foram construídos quadros menores situados no interior dos capítulos. Os quadros que compõem os apêndices são:

1. Quadro das Professoras públicas primárias
2. Quadro dos Professores públicos primários
3. Quadro das Professoras adjuntas
4. Quadro dos Professores adjuntos
5. Lista de endereços das escolas
6. Alunos da Escola de Santa Rita e seus encarregados (entre 10/01/1855 e 25/01/1856)
7. Notas de jornais referentes às ocupações dos alunos e encarregados e outras observações.
8. Quadro de vizinhança dos alunos
9. Notas de jornais referentes ao professor Pardal
10. Notas de jornais referentes aos professores

Os dois primeiros quadros resultam de um investimento de pesquisa iniciado ainda na graduação. Por isso, versões deles são encontradas tanto na minha monografia de graduação (Borges, 2005a) quanto na dissertação de mestrado (Borges, 2008) e foram elaborados, principalmente, com dados dos relatórios da Inspetoria. Posteriormente, durante a pesquisa de doutorado, foram acrescidas

informações obtidas em documentos manuscritos do AGCRJ, no *Correio Oficial* – folha do governo, referente ao período anterior a 1854, ano em que começaram a serem produzidos os relatórios da Inspetoria – e no *Almanak Laemmert*. Os quadros (apêndices 1 e 2) apresentam os nomes dos professores, a data de nomeação, as freguesias em que atuavam e as movimentações no cargo e nos permitem observar um panorama dos sujeitos do ofício que atuaram nas escolas da Corte. Também elaborei, com base nos relatórios da Inspetoria – recorrendo algumas vezes ao *Almanak Laemmert* –, o quadro dos professores e professoras adjuntos (apêndices 3 e 4). Apesar de possíveis falhas, como imprecisões de data, os quadros nos fornecem uma gama de elementos que ajudam a compreender a “trajetória” da profissão docente ao longo do período estudado.

Os quadros 7, 9 e 10 foram elaborados lançando mão do recurso de pesquisa de busca por palavras disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. No entanto, os nomes dos professores foram extraídos de relatórios e os nomes dos alunos e encarregados, de mapas de matrícula do ano de 1855 da escola onde lecionava Pardal. Determinadas informações encontradas não foram inseridas nos quadros em razão de se privilegiar aquelas que se relacionavam a questões discutidas na tese.

Apesar da riqueza de possibilidades de pesquisa proporcionadas pelo recurso da Biblioteca Nacional, o procedimento precisa ser problematizado. A ferramenta de pesquisa de palavras facilita o processo de busca por informações, no entanto, a qualidade do estado de conservação dos jornais poderia interferir na nitidez do documento digitalizado, prejudicando a identificação da palavra pelo sistema. Em determinados casos em que o problema foi detectado, a relevância da informação obrigou a procura da sequência dos fatos narrados utilizando outras estratégias não tão “sofisticadas” eletronicamente, como percorrer cada página digitalizada das edições posteriores, mediante indícios extraídos dos próprios jornais. O problema sinaliza a existência de limitações do recurso, como deixar de localizar dados relevantes, por exemplo, fato a ser considerado nas reflexões.

A grande quantidade de registros de variadas espécies, como notas, artigos e propagandas, publicados nos jornais em torno dos sujeitos investigados demonstra uma intensa atividade de escrituração sobre o outro no século XIX, bem como sobre os lugares e modos de inscrição dos sujeitos e sobre os sujeitos. Segundo Foucault (2003), o registro intenso capta e fixa os indivíduos, submetendo-os a um princípio de visibilidade. No caso da imprensa, visibilidade social, política e policial, em consonância com os tipos de indivíduos noticiados. Nesse sen-

tido, a condição dos sujeitos, com diferentes pertencimentos, posses e poderes, constitui aspecto importante na definição do lugar de aparecimento do nome nas seções constitutivas do gênero jornalístico: crônicas policiais ou judiciárias, fatos diversos, decisões oficiais do governo, funcionalismo público, obituário, atividades sociais, culturais, políticas, religiosas ou profissionais.

O repertório variado de informações em torno dos sujeitos investigados também assinala a variedade e a qualidade de sua inserção na sociedade e da vida urbana carioca Oitocentista. No âmbito dos estudos da história e biografia urbana, Barbuy (2006, p.21) alerta para o cuidado com as “visões panorâmicas” sob o risco de perder a “riqueza das histórias locais, das formas como indivíduos e grupos sociais circunscritos a pequenos universos urbanos ou rurais ter-se-iam movimentado, imprimindo caráter original a processos aparentemente homogêneos”. Barbuy elenca a relevância da micro-história para “trazer à luz dinâmicas que podem ter sido intensamente vividas por indivíduos ou grupos e que ficaram obnubiladas sob o véu das explicações mais gerais” (p. 21).

Nesse sentido, em que pese os condicionamentos inerentes ao gênero, utilizar os jornais como fonte permite localizar “histórias inesperadas”, a riqueza de histórias locais e narrativas de experiências individuais e coletivas de estar na cidade. No levantamento realizado, o *Diário do Rio de Janeiro* e o *Correio Mercantil* foram os jornais com maior quantidade de referências encontradas. Fundado em 1821, o *Diário do Rio de Janeiro*, segundo dados da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, teria sido o primeiro jornal do país com caráter informativo e publicação de anúncios. Possuía grande popularidade e se manteria distanciado de questões políticas. Sua publicação foi interrompida algumas vezes. Teve como redator-chefe José de Alencar, em 1859, e contou com Machado de Assis em suas fileiras, após o ressurgimento do jornal, em 1860 (Sodré, 1999).

O *Correio Mercantil*, publicado entre 1848 e 1868, foi um dos jornais em que também trabalhou Machado de Assis, na função de revisor, em 1859. Pertencia a Francisco Alves Branco Muniz Barreto, que posteriormente passou a direção para o genro, o advogado Francisco Otaviano de Almeida Rosa (Sodré, 1999). Segundo Sodré, o jornal adotou explicitamente uma posição político-partidária e se tornou a folha mais difundida na época. Francisco Otaviano era ligado ao Partido Liberal e foi membro do Conselho Diretor da Instrução, durante a gestão do inspetor Eusébio de Queiroz. O diretor do *Correio Mercantil*, portanto, era membro de uma instância que deliberava medidas para instrução de alunos com

algum tipo de relação com os vários sujeitos que Francisco Otaviano noticiava nas páginas do seu jornal.

Um professor da Corte em pauta nos periódicos oitocentistas

Lá vai a historieta que me reporta ao ano de 1854. Quando eu me preparava para os exames de 4º ano do Colégio de Pedro II, disseram ao meu pai que era de necessidade mostrar-me habilitado em música, aula suplementar aos estudos e dirigidas por um tal Luz, muito adiantado em anos e rabugento, contraste perfeito com o outro professor da matéria também suplementar, desenho, o Pardal, que sempre se mostrava disposto à galhofa e tinha verdadeira cara de Páscoa.

Visconde de Taunay (Memórias)

É interessante observar a representação em torno do professor de desenho nos anos imperiais do Colégio de D. Pedro II, descrito como galhofeiro, de cara sorridente e prazenteira nas memórias de Visconde de Taunay. Seu pai, a quem foi dirigido o conselho, Félix-Émile Taunay, foi professor e diretor da Academia Imperial de Belas Artes. Seu avô, Nicolas-Antoine Taunay, chegou ao Brasil em 1816 como parte da “Missão Artística Francesa” que integrou o grupo de fundadores da referida Academia. Torna-se importante ressaltar tais fatos, diante da relação do personagem investigado com o aprendizado das belas artes, como veremos a seguir.

O ex-aluno Visconde de Taunay (2004, p. 144, grifos do autor) nos oferece mais uma curiosidade, por meio de uma nota de rodapé em suas *Memórias*, que sugere a existência de certa popularidade do professor Pardal:

Esse Pardal foi, numa cançoneta muito em voga, incluído, ao lado de Chica Polka, uma *lorette* de todos os tempos, e o teatro Provisório, no número das coisas imortais: ‘Tudo passa, tudo morre/ Neste mundo transitório/ Só não morre a Chica Polka/ O Pardal e o *Provisório*.’³

Natural do Rio de Janeiro, Pardal nasceu em 10 de janeiro de 1818 (Blake, 1899). Sua filiação foi localizada durante a pesquisa nos jornais. Conforme informação obtida na lista de qualificação dos votantes da freguesia do Engenho Novo

³ Informação obtida por meio de um texto de Paulo José Pardal, seu bisneto, na revista do IHGB (1990).

(*Diário do Rio de Janeiro*, 22 jan. 1877) era filho de Matheus Henriques de Faria. Sua mãe foi identificada durante o levantamento dos familiares dos alunos da escola pública de Santa Rita de 1855. Coincidentemente, a mulher responsável por um dos alunos era mãe de Pardal. Chamava-se Elisa Vieira da Silva (*Gazeta de Notícias*, 12 mar. 1881).

A publicação de nota acerca de seu 70.º aniversário na primeira página do jornal *O Paiz*, cuja tiragem era de 25 mil exemplares corrobora a ideia de que Pardal era uma figura que tinha certo destaque na sociedade.

Figura 1 – Nota acerca do aniversário de Pardal

Fonte: *O Paiz*, 10 jan. 1888, Biblioteca Nacional.

Pardal fez carreira na docência, assim como a docência parece ter feito carreira na família por gerações. Avô, neto, bisneto, tataraneta. Todos professores. Pardal era casado com Maria Elysa Willenghby da Silveira Pardal. Provavelmente, seria seu segundo casamento, pois em 1860 aparece como viúvo (*O Correio da Tarde*, 25/02/1860). Teve dois filhos, um deles de mesmo nome, Candido Matheus de Faria Pardal Junior, que se esquivou do magistério, tornou-se militar e foi combatente na Guerra do Paraguai. Pardal Junior se casou com Josephina Belmira de Araújo Netto. Com ela teve alguns filhos, um dos quais se tornou professor da Faculdade de Medicina da UFRJ (Pardal, 1990). Este último também teve um filho, chamado Paulo José Pardal, que foi professor universitário. Lecionou na UFRJ e na UERJ e veio a falecer em 2004. Paulo Pardal tinha coleções de carrancas e de outros objetos de valor histórico que estavam sendo organizadas por sua filha, Maria Vittoria Pardal, também professora universitária, tataraneta do professor Oitocentista.⁴

O professor Candido Matheus de Faria Pardal ainda não havia sido objeto de estudo aprofundado. No entanto, era citado nas pesquisas como um dos signatários do Manifesto dos Professores da Corte de 1871 (Schueler, 2002; Lemos, 2006 e Borges, 2008), como diretor das escolas municipais (Schueler e Gondra, 2008) e como autor, juntamente com José Ortiz, de uma gramática (Teixeira, 2008 e Schueler, 2008). Escarafunchando arquivos e diversas fontes, foi possível reunir uma série de dados a respeito da sua trajetória na vida profissional e pessoal que dão visibilidade à situação de destaque do professor no cenário escolar Oitocentista. Considerando isso, a análise se organizou em torno de conjuntos de relações constituídas a partir da e na escola, que consideram as conexões entre professores, governantes, famílias dos alunos, vizinhança, a cidade e o mundo estrangeiro, em um momento de intensificação do processo de escolarização na sociedade da Corte.

Em razão da longa permanência e experiência na docência que, com base nos documentos, estima-se ser de pelo menos 42 anos, dividindo-se entre escolas públicas e particulares, de meninos e de meninas, de primeiras letras, de desenho, caligrafia, gramática, de ensino primário, secundário e profissional, como diretor das escolas municipais, examinador e escritor de compêndios, membro de bancas de concurso público e de diversos exames, o professor testemunhou uma série de mudanças e permanências no processo de escolarização e na profissão ocorridas

⁴ Cf. “Arte popular à espera de um museu”, reportagem de *O Estado de São Paulo* de 16 jun. 2009. Disponível em <http://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,arte-popular-a-espera-de-um-museu,387904>. Acesso em 14/01/2012.

na Corte, no âmbito jurídico, político e pedagógico. Também pôde acompanhar e participar de outro tipo de mudança: a dos sujeitos – da profissão, do governo ou da escolarização. Nesse sentido, enquanto regente, testemunhou e atuou em mudanças pedagógicas, mudanças na burocracia escolar e no público atendido; enquanto colega de profissão, acompanhou o movimento de nomeações – em muitas das quais teve participação direta ao ser membro de bancas –, remoções, jubilações, exonerações, assim como de casamento e morte de colegas professores; enquanto empregado subordinado do Estado testemunhou o estabelecimento ou mudanças de leis, normas, políticas e formas de gestão por parte do governo; e enquanto um sujeito da cidade, mudanças no espaço urbano e na sociedade carioca. Testemunhou, mas também atuou ativamente e, ao mesmo tempo, foi mudando junto com a profissão, a escola e a cidade.

Nesta pesquisa, busquei investigar por quais lugares transitou, as relações estabelecidas ao longo da vida, as atuações políticas e sociais que deram destaque a esse professor, cujo nome circulou significativamente pela imprensa pedagógica e, principalmente, nas notícias em geral. A reflexão também esteve atrelada à realização de estágio de pesquisa na França no período de agosto a dezembro de 2013, por meio do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior da CAPES, que possibilitou investigar e analisar a interlocução do professor Pardal com as obras do inspetor da instrução francês Jean-Jacques Rapet.

Para Hilsdorf (2006), uma das maneiras de observar a propagação e recepção de ideias e práticas pedagógicas no Oitocentos é partindo “da circulação para a circularidade”, envolvendo as maneiras como elas transitavam na sociedade e os círculos de recepção. Circulação e circularidade que podem ser observadas em diferentes escalas. E é nesse jogo de escalas que, segundo Vidal, se podem compreender os múltiplos móveis “de deslocamentos constantes operados no interior das tramas de sentido e de ação” (2007, p. 261) na circulação dos sujeitos pelos mundos, sejam eles lugares geográficos, culturais ou sociais. No caso da pesquisa em torno do professor Pardal, privilegio suas ações nos lugares sociais, nos “círculos”, procurando evidenciar as tramas constituídas por seus deslocamentos na sociedade carioca da época e sua habilidade de transitar por espaços de diferentes matizes sociais. Deslocamentos e trânsitos esses que podem ser identificados ao seguirmos seu nome na imprensa Oitocentista, permitindo-nos compor um cenário de “circulações” e de “circularidades”.

O resultado do rastreamento do nome de Pardal nos mais diversos tipos de periódicos do século XIX permitiu elaborar quadros e puxar os fios para compor

uma teia de análise, em articulação com os outros capítulos. Para tanto, recorri majoritariamente a um recurso eletrônico de pesquisa por palavra em cerca de 400 periódicos Oitocentistas digitalizados pela Biblioteca Nacional e disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira. No conjunto, 58 apresentam o nome de Pardal ao menos uma vez. Nome que atravessa o século, começando em 1837 e percorrendo até 1893, quatro anos após sua morte. Não foram consultados os periódicos lançados após a Proclamação da República. As informações existentes após esse período, que constam no quadro da pesquisa, são de jornais publicados durante o Império e que continuaram sendo veiculados após o fim do regime monárquico.

No material pesquisado também aparecem notícias referentes à sua esposa e a um dos filhos que, quando consideradas relevantes para a problemática da pesquisa, também fizeram parte da listagem. Os registros estão organizados em um quadro que pode ser encontrado no apêndice 9 e que sintetiza as informações, contendo data, nome do periódico, página e assunto. Uma quantidade expressiva de notícias, notas, comunicados oficiais e outros tipos de informações foi localizada, somando um total de 480 registros (o apêndice 9 inclui mais uma nota do *Diário Oficial* que não está disponível na Hemeroteca da BN). O quadro I apresenta a lista dos 58 periódicos pesquisados organizados por ordem decrescente de acordo com o número de vezes que apresentaram o nome do professor.

Quadro 1 – Lista de periódicos com o nome do professor Pardal

N.	Nome do periódico	Período de publicação disponibilizado pela BN	Nº de notas
1	Correio Mercantil	1848 a 1868	132
2	Diário do Rio de Janeiro	1821 a 1878	128
3	Diário de Notícias	1870 a 1872/1885 a 1895	20
4	Revista Ilustrada	1876 a 1898	17
5	Correio do Brasil	1871 a 1872	16
6	O Globo	1874 a 1883	16
7	O Apóstolo	1866 a 1901	11
8	O Cruzeiro	1878	10
9	O Paiz	1884 a 1889	10
10	Gazeta da Tarde	1880 a 1901	8
11	O Correio da Tarde	1855 a 1862	8
12	Correio Oficial (RJ)	1833 a 1841	7

13	A Reforma – Órgão Democrático	1869 a 1879	7
14	Brazil – Órgão do Partido Conservador	1883 a 1885	7
15	A Nação – Jornal Político, Comercial e Literário	1872 a 1876	6
16	O Repórter	1879	6
17	A Folha Nova	1882 a 1885	5
18	A Província – Órgão do Partido Liberal (Recife)	1872 a 1919	5
19	O Fígaro: Folha Ilustrada	1876 a 1877	4
20	O Monitor (Bahia)	1876 a 1881	3
21	O Espírito-Santense: Jornal Político, Científico, Literário e Noticioso (ES)	1870 a 1889	3
22	O auxiliador da Indústria Nacional	1833 a 1896	3
23	Cidade do Rio	1887 a 1902	2
24	Constitucional	1862 a 1864	2
25	Diário de Belém (Pará)	1868 a 1889	2
26	Diário do Povo	1867 a 1869	2
27	Gazeta da Noite	1879 a 1880	2
28	Jornal da Tarde	1869 a 1872	2
29	O Auxiliador da Administração do Correio da Tarde	1856 a 1857	2
30	O Grito Nacional	1848 a 1858	2
31	O Leopoldinense – Folha Comercial, Agrícola e Noticiosa (MG)	1881 a 1896	2
32	O Mercantil	1872 a 1892	2
33	O Mosquito	1872 a 1877	2
34	Gazeta de Notícias	-	2
35	A Actualidade	1859 a 1864	1
36	A Constituição (Ceará)	1863 a 1889	1
37	A Província de Matto-Grosso	1879 a 1886	1
38	A República – Propriedade do Club Republicano	1870 a 1874	1
39	A Vida Fluminense – Folha Ilustrada	1868 a 1874	1
40	Almanak Popular do Rio de Janeiro	1878 a 1879	1
41	Boletim do Grande Oriente do Brasil	1871 a 1891	1

42	Correio Oficial de Goiaz	1837 a 1921	1
43	Correio Paulistano	1854 a 1929	1
44	Diário de Minas	1888 a 1889	1
45	Diário de S. Paulo	1865 a 1878	1
46	Diário do Comercio	1888 a 1892	1
47	Gazetinha	1880 a 1883	1
48	Indicador Comercial do Almanak Popular	1878	1
49	Jornal da Tarde (São Paulo)	1878 a 1881	1
50	Jornal do Aracaju (SE)	1872 a 1878	1
51	Jornal do Pará	1867 a 1878	1
52	O Brasil Histórico: Jornal histórico, político, literário, científico e de propaganda homeopática.	1864 a 1882	1
53	O Mercantil (Petrópolis)	1844 a 1847	1
54	O Observador	1847 a 1861	1
55	O Publicador	1864 a 1869	1
56	Opinião Liberal	1866 a 1870	1
57	Pequeno Almanak	1842 a 1843	1
58	Tribuna Liberal	1888 a 1889	1
TOTAL			480

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no quantitativo de notas localizadas nos jornais da Hemoteca Digital da Biblioteca Nacional.

Os dois periódicos que encabeçam a lista, *Correio Mercantil* e *Diário do Rio de Janeiro*, ambos cariocas, concentram a maior parte das notícias, seguidos pelo *Diário de Notícias* e também, curiosamente, pela satírica *Revista Ilustrada*. Por meio desse vasto material, foi possível acompanhar a vida pública de Pardal por um pouco mais de 50 anos. Nesse conjunto de periódicos, alguns tiveram vida longa, como o *Diário do Rio de Janeiro*. Outros parecem ter tido curta duração, mas cabe alertar, acerca das datas de publicação mencionadas no quadro, que a Biblioteca Nacional digitalizou os exemplares existentes sob sua guarda, e não todos os exemplares que foram publicados.

Gráfico 1 – Quantidade de notas de jornais por ano

Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base no quantitativo de notas localizadas nos jornais da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

O gráfico 1 contém a quantidade de notícias veiculadas pelos jornais em cada ano. Observamos que a maior parte das notícias está distribuída irregularmente ao longo dos 57 anos representados, havendo uma concentração um pouco maior no período de 1856 a 1878, sendo este último o ano em que Pardal foi exonerado da direção das escolas municipais. Nesse período, Pardal apresentou intensa atuação pública, privilegiada pelos cargos que ocupou e atividades que exerceu, ganhando prestígio e notoriedade. O ano de 1868, para elucidar o motivo da discrepância numérica de notas (48), foi o período em que Pardal, enquanto secretário, mais publicou avisos sobre atividades do Club Fluminense.

“Menos ilustrado que o professor Pardal pode ser qualquer outro professor, mais... está se ninando”⁵

Figura 2 – Poema “A esmo”

558 A VIDA FLUMINENSE

conceito de instrução, da maneira porque estava combinado, fez tanto. Pôde, porém, fazer ainda mais; não lhe faltou elemento para isso.

Tem, na presidência, um homem de reconhecida boa vontade, influente, calmo, honrado da arte mental, afetuoso, delicado quanto pode ser, um cavalheiro distinto, e disposto a não recusar diante de qualquer erro, juntou a isto uma grande de suas habilidades para dar conta de qualquer coisa, e achou motivos de sobra para não dar-lhe um momento do seu tempo para a nova sociedade.

...

O que você contar não tem relação alguma com a presente chronicla. Digo isto para que o leitor não me accuse de confundir alhos com legumes.

E notório e conhecido que tem acabado os trabalhos da companhia Japonesa; mas o que poucos sabem e que mais de um inglês tem ficado mauuco pelas diatribas do paymaster e Al-Bright.

Diz-se a dia na praça o seguinte facto, que comprou isto.

O caixeiro de uma casa inglesa, sabendo do resultado infeliz de certa especulação, em que o patrão se envolveu, correu a dar-lhe parte de que lhe chegou aos ouvidos.

O negociante arruinava completamente a casa e reduzia a ruína o esplendor do Rio de Janeiro: mas que se sabe o que o inglês respondeu placidamente ao caixeiro portador de tão más novas?

« Al-right. »

O infeliz não ouzou se quer uma palavra, por isso que o equilíbrio da escada, parando-lhe na mente, lhe absorvia a aquelle momento toda a attenção.

A. de A.

A ESMO

Peco Autor

(Continuado)

Proseguido, a como cto
Do progresso alguns indultos.
Quem tiver paciência
De ler do meu canto as frases,
Se achar para a barba
No meio das que ao escripto
Das canções de armador,
Pôde, sem mais cerimonia,
Proseguir ao seu caminho,
Levando acollito o copete.

Abandono a humanidade
Para falar de aguas frias,
E provar que de progresso
E de amor certos caprichos
O mundo vive repleto:
Com toda a serenidade
As palavras suas trocam,
E com sorriso travoso
Am dos caudais cascos
Signos de excoito affecto!

Os sapinhos andam aos centros
Do commercio pela praça;
Desta bem perto conchoy

Um par-ay talis é graxa,
Que faz diamante e esmerla,
De gloria também esmerla,
Dando liras e sapatos
Ao gremio dos litteratos,
E as vices anulo de carra.

Agora não ficam os esmo
Que tambem deixam os matos
Pela delicia da corte,
Nella passarem pacatos
Vendo, fuma, casaca,
Ao estado bom competos
Um e já dos outros,
E uma provincia do norte
Ja leve por infamia,
No parlamento uma para!

Uma coruja ha na corte
Que sabe instruir meninos,
E a luz da publicidade
Tem dado trabalhos dignos
De louvores merecidos;
Um pardal por lei da sorte
Tornou-se illustre entre os lentes,
E no centro da cidade
Negocios ha differentes
Por carneiros dirigidos.

Depois de ser deputado
Que perdeu todo o diploma,
A porta da senatara
Um lado contente assoma,
E outro sem causar alado.
Os senios figurado
Tem nesta terra não pouco.
Mas tambem, segundo a historia,
Em Roma, não sei que tempo
Foi coronel o seu cavallo!

Muitos platos ha formados
Em direito, em medicina;
Ha leccoes entendidas,
E os p'se fugidos a alma
Humana ropas vestidas.
A amabilidade dos prados
Ao barbaote deixados,
« A-jualta sempre vinda,
Os nos salos imperando,
Amor aos homens inspiram

(Continua)

FOLHETIM DA VIDA FLUMINENSE

O SEGREDO DE MISS AURORA

por

M. E. BRADDOCK.

(Continuado)

CAPITULO II

QUE FUI LEVOU O BRANCOLETO DE BRILLANT...

As duas, uma, prima e prima de Aurora saltaram grandes exclamações vindo quando um sono do residência em Peco Italia

Fonte: Jornal *A vida Fluminense*, 28 nov. 1868, Biblioteca Nacional.

⁵ *Revista Ilustrada*, 28/10/1876, p. 7.

Como a trajetória do professor o permitiu construir uma imagem de “ilustre” na classe? Acompanhar notícias dos jornais pode nos fornecer elementos para compreender o processo de constituição de uma “carreira” docente supostamente bem-sucedida. No conjunto de notícias elogiosas veiculadas pelos jornais, destaca-se uma do *Correio Mercantil*, de 23 de dezembro de 1859, astutamente assinada pelo codinome “Imparcialidade”:

Assistimos no dia 20 do corrente o encerramento das aulas da escola pública da freguesia de Santa Rita, dirigida pelo Illm. Sr. Candido Matheus de Faria Pardal; e nessa ocasião ficamos surpreendidos por vermos o adiantamento e a aplicação de seus discípulos, pois argumentaram sobre gramática, doutrina cristã, aritmética, etc., de uma maneira prodigiosa.

Há muito que tínhamos o Sr. Faria Pardal em consideração pelo seu talento e ilustração e bem assim pelas suas belas qualidades, porém deste dia em diante este conceito elevou-se por ver a amizade, o esforço e dedicação que ele emprega com seus discípulos, a fim que eles para o futuro se coloquem em altas posições. Parabéns, pois aos pais dos alunos por terem entregue o cuidado da educação de seus filhos a uma pessoa tão distinta; parabéns ao Sr. Pardal por ver que o seu trabalho não tem sido infrutífero.

Desculpará o Sr. Pardal, se com essas palavras ofendi a sua modéstia, porém elas são filhas da

Imparcialidade.

A exibição pública de exames dos alunos e de encerramento das atividades escolares foi uma prática frequentemente usada por Pardal, tanto na escola pública de Santa Rita, quanto nas escolas municipais. Foi possível localizar vários anúncios em que Pardal noticia ou convida os interessados a assistirem ao “espetáculo”, que poderia funcionar como uma espécie de “vitrine” da escola – numa época em que exposições estavam em voga (Vidal, 2007 e Barbuy, 2006) –, onde seriam exibidos os bons resultados de um investimento pedagógico efetuado por Pardal. Era uma forma de divulgar as vantagens dos métodos trabalhados e selecionados pelo professor, assim como os programas, livros e, talvez, materiais usados. A estratégia parece profícua, visto que os jornais publicavam notas de elogio sobre esse momento de exposição. A parabenização dos pais e a pretensão de que os alunos se colocassem em “altas posições” explicitadas no jornal, igualmente, chamam a atenção dos leitores para a escola, à qual se pretende atribuir prestígio.

Cunhar a ideia de “escola-exposição”, inspirada na de “cidade-exposição” de Heloisa Barbuy, pode ter muitos limites no caso da escola da freguesia de Santa Rita, a começar pelo fato de não funcionar em prédio próprio, e sim na mesma casa em que residia o professor Pardal. Mas o conceito talvez possa ser melhor explorado nas escolas municipais de São Sebastião e de São José, construídas especificamente para esse fim. As escolas municipais, segundo as fontes analisadas, ganharam um prêmio na Exposição da Filadélfia de 1876, recebiam visitas constantemente e até possuíam um livro especial para registrá-las.

A primeira aparição no conjunto de jornais investigados se insere no âmbito profissional. O *Correio Oficial* de 1836 publica o pedido de Pardal para ser admitido como professor na Escola do Arsenal. Mas no âmbito de cidadão comum, data de 1837, no *Diário do Rio de Janeiro* (17 jan. 1837). Pardal está na lista dos passageiros de uma viagem na embarcação que fazia o trajeto “São Sebastião por Angra”. Os passageiros aparecem agrupados e separados por ponto e vírgula. O grupo de Pardal é formado por João de Santa Anna Lopes e um escravo. Pertenceria esse escravizado a Pardal? Não foi possível saber, na limitada nota, se esse escravizado que o acompanhou na viagem lhe pertencia, mas certamente ele teve um. Na virada de 1848 para 1849, dois jornais (*Correio Mercantil* de 31 dez. 1848 e *Diário do Rio de Janeiro* de 2 jan. 1849) noticiam a prisão de João Congo, “escravo de Candido Matheus de Faria Pardal, por tentar contra a vida de seu senhor, fazendo-lhe diversos ferimentos” (*Correio Mercantil*, 31 dez. 1848). Essa informação pode nos ajudar a entender a participação de Pardal na comissão de estatutos da Companhia Mútua de Seguro de Vida de Escravos (*Correio Mercantil*, 18 ago. 1859), eleita em uma assembleia em 1859. Onze anos depois, em outra assembleia, Pardal foi eleito para a “primeira administração” (*Diário de Notícias*, 11 set. 1870). Pardal teria sido um escravocrata? Pergunta difícil de responder, pois, em 1883, treze anos depois, ele tornou-se presidente da Associação Libertadora Visconde do Rio Branco, que por sua sugestão mudou o nome para Sociedade Abolicionista Visconde do Rio Branco “para que se tivesse por fins a prática abolicionista”. Operar de forma dinâmica com questões da época poderia ser um modo de fazer política e isso parece ter sido importante na trajetória de Pardal. Essas duas entidades fazem parte de um conjunto maior de instituições, comissões, associações e demais organizações às quais o professor aparece vinculado nos jornais, abordadas no capítulo III.

Pardal era um sujeito da Corte, mas esse destaque parece ter permitido que a circulação de seu nome extrapolasse os limites do Município Neutro e percorresse as demais províncias. A partir da década de 1870, quando sua carreira

docente torna-se ainda mais intensa e quando é condecorado com o oficialato da Ordem da Rosa, periódicos de São Paulo, Sergipe, Pernambuco, Ceará, Bahia, Espírito Santo, Goiás e Minas Gerais também passariam a trazer em suas folhas o nome de Pardal. Às vezes, a partir da veiculação de uma notícia oficial do governo, outras como autor de livro e como um especialista em língua ou gramática. A direção das escolas municipais e o oficialato em 1872 parecem ter concorrido para que o professor primário se tornasse digno de maior relevo, assim como seu livro. Mas também a participação nas Conferências Pedagógicas da Corte e na movimentação de professores públicos primários, sendo um dos signatários do Manifesto de 1871, ajudaram a projetar seu nome em um cenário mais amplo.

A condecoração, em 28 de dezembro 1872, foi noticiada pelo *Diário de São Paulo* (4 jan. 1873). Quase um mês antes, Pardal fora eleito nas eleições de eleitores; organizara a exibição de provas das alunas da escola São Sebastião, assim como conferências de professores para estudarem os pontos das Conferências Pedagógicas da Corte; convocara reunião no Club Mozart; e tivera sua Gramática Analítica, escrita junto com José Ortiz, aprovada para uso nas escolas públicas em substituição à do falecido Cyrillo Dilermando da Silveira.

Pardal parece ter se afamado nos periódicos como um “especialista” da língua. A fama pode ter sido construída ao longo de sua carreira, corroborada pela divulgação e circulação da obra escrita com Ortiz e pelo exaltado debate que travou durante semanas, em conjunto com mais três professores em artigos publicados no *Diário do Rio de Janeiro* e no *Correio Mercantil* (1862), contra os “ilustres” autores de um livro de gramática reprovado para uso nas escolas públicas pela comissão da qual Pardal e seus colegas faziam parte (Borges e Teixeira, 2013). *O Espírito-santense: jornal político, científico, literário e noticioso* (ES) possui dois artigos que mencionam o professor nesse sentido. Um era assinado por B.C. Damon, que destacava que poucos se dedicavam à instrução pública, com exceção de alguns sujeitos, entre eles Pardal (22 mar. 1879). Outro, assinado por Rodrigues Junior, criticava um professor que tentou defender os erros de seus alunos diante da banca examinadora. Rodrigues Junior concluía que, para ser aprovado em português, seria preciso saber mais do que a gramática de Abílio e, para ensinar esta matéria, seria “preciso alguma coisa mais do que conhecer-se Coruja e Pardal” (20 nov. 1886).

A atuação na área recebeu destaque dos jornais quando foi professor no Colégio da Baronesa de Geslin, onde também ensinou história pátria. Em 1878, o jornal *O Cruzeiro* traz um relato dos exames ocorridos nessa escola de meninas

e assinala a posição de prestígio social do Colégio que tinha 41 anos. Fundado pela Baronesa de Geslin, já havia sido dirigido por sua irmã Madame Leuzinger (AL, 1868) e, no ano do artigo, o era por sua nora, Madame de Geslin. Madame de Geslin é descrita pelo autor do texto como uma diretora que se distingue pela “espinhoso cargo”. Era “dotada de uma vasta inteligência e de superiores conhecimentos, é digna, por certo, da confiança com que a honram os pais de família, que lhe entregam suas filhas para educá-las” (*O Cruzeiro*, 2 dez. 1878).

A exaltação da nova diretora não desmerecia o trabalho realizado anteriormente na escola: “daquele estabelecimento, em outros tempos, como agora, pode-se dizer que nunca saiu uma discípula que não fosse convenientemente instruída, que desconhecisse a menor prenda que a uma mulher compete.” Para comprovar o fato, o autor usa como argumento o que havia observado nos exames intercalados com recitais e música. Em meio aos elogios, um se destinava ao exame de língua portuguesa “cujo ensino está confiado ao provecto professor Sr. Comendador Candido Matheus de Faria Pardal”. A análise lógica e gramatical de diversos trechos de clássico da língua foi feita pelas alunas, de modo que: “O acerto e a precisão com que a todas as perguntas responderam as alunas, não só confirmam os justos créditos de que goza o antigo professor, mas também o crédito do estabelecimento, que há dez anos o tem no número de seus professores”.

Em outro artigo elogioso, assinado por J. J. Teixeira, afirma que não poderia deixar de tratar dos exames de língua e história pátria aos quais atribui particular importância: “Sim devo dizer em louvor do digno e instruído professor Pardal, que, longe de se mostrarem papagaios brasileiros, suas discípulas provaram ciência e consciência da nossa linguagem” (*O Cruzeiro*, 10 dez. 1878).

Chama atenção o fato do artigo de 2 de dezembro indicar que Pardal trabalhava no colégio desde 1868, em um período em que também atuava na escola primária e no Colégio de D. Pedro II. Ou seja, ensinava, na mesma época, primeiras letras, desenho e gramática, bem como história pátria, exibindo uma versatilidade que demonstra erudição e competência em diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para sua circulação em diferentes categorias da docência.

Vale ressaltar que os dois artigos surgiram logo após a demissão de Pardal do cargo de diretor das escolas municipais. Talvez seja uma maneira dos correigionários que o apoiavam demonstrarem a insatisfação com sua exoneração e assinalarem que haviam demitido um profissional considerado muito competente e em plena atividade, ao contrário do que estava sendo sugerido.

Pardal se torna referência, tanto para elogio quanto para crítica, em gramática e “ilustração” até no círculo dos humoristas. Não é à toa que quatro periódicos satíricos fazem parte do conjunto das 480 notas: *O Fígaro*, *Revista Ilustrada*, *O Mosquito* e *A Vida Fluminense*. O que pode demonstrar que o nome do professor era suficientemente conhecido para fazer parte de uma piada que os leitores pudessem compreender o sentido. Entre os exemplos, *O Fígaro* traz uma nota sobre um adestrador de cavalos, Chiarini, que parece ser tão bom no que faz que só se compara a Pardal: “Um quadrúpede nas suas mãos é como uma criatura humana nas mãos do Sr. Pardal – em 30 dias sabe gramática” (30 dez. 1876, p. 423). Em um diálogo fictício na Câmara, para caracterizar a postura do Presidente, é usada a imagem de Pardal: “O Sr. Presidente (com ares do professor Pardal quando rege escola de gramática)” (4 fev. 1877, p. 486). Outro exemplo é de um personagem feliz que estava mais “inchado do que o Sr. Pardal quando aperta a mão do Sr. Ferreira Viana” (24 jun. 1876). A relação de Pardal com Ferreira Vianna era mencionada com frequência em várias situações.

Os próprios autores dos periódicos se colocavam na condição de vítimas do professor por terem que se preocupar com a correção da escrita dos textos humorísticos, como no caso em que explicam o motivo de acentuarem uma palavra: “pomos um acento sobre o *a* por conta e risco do professor Pardal” (*O Fígaro*, 18 ago. 1877). Em outro caso, o autor explica sua hesitação na forma correta de escrever a derivação de uma palavra: “eu ainda não perguntei ao Sr. Professor Pardal como se adjetiva cabala” (*Revista Ilustrada*, 7 out. 1876). A *Revista Ilustrada* apresenta um texto fictício (26 fev. 1876) que retrata um debate da época, envolvendo o republicano Octaviano Hudson que havia inventado um método de ensino rápido de primeiras letras, ensaiado em várias escolas públicas e particulares, e que alegava ter conseguido ensinar em alguns minutos crianças acanhadas e rebeldes:

Há, todavia, entre todas uma criança a quem o Sr. Hudson nem pelas tripas do diabo consegue ensinar a ler, é ao Sr. Pardal, inspetor das escolas municipais, por obra e graça do Sr. Ferreira Vianna.

O inventor afirma que tanto há de trabalhar com ele que lhe meterá nos cascos o mecanismo da leitura. Assegurando que a inteligência mais refratária não resiste à facilidade do seu método.

Eu se fosse o Sr. Hudson desistia da empresa: desconfio muito que com aquele discípulo perde ele seu tempo e desacredita o seu método.

Verá.

O jornal *O Mosquito* (11 mar. 1876) aproveitou o “gancho” da piada e apresentou a ideia de que Hudson, que almejava ensinar as crianças para evitar a existência de analfabetos e comendadores (título de Pardal), havia tentado ensinar Bob, um amigo do escritório, a ler:

Figura 3 – Trecho do jornal satírico *O Mosquito*

— Pois sim, has de ganhar muito com isso! Então faze favor de nos dizer o que queres?

-- Quero levar a instrucção aos desherdados do espirito! Quero ensinar as crianças para que um dia não haja tantos analphabetos e tantos commendadores! Quero nivelar, pelo cultivo do espirito, o humilde carroceiro e o apavonado conselheiro; quero iniciar nas inextricaveis veredas do abecedario, todos os filhos d'esta terra; quero finalmente que todos saibam ler — os pobres, os ricos, os titulares, os ministros d'estado, mesmo os senadores, os professores das aulas regias, o Leonardo, o José Bento...

— Cessa Saraiva! Lá com esses o caso fia mais fino!

— Sim senhor! O José Bento e o Leonardo — da Silva!

— Hom'essa!

O caso é que não lhe pômos duvida; porque isto de republicanos, quando lhes dá para fazerem coisa acertada, (o que é raro) ninguem lhes leva a palma.

O peor é o Pardal!

Não conhecem o Pardal? Ora, o Pardal, que tambem ensina pequenos? Ora adeus, o Pardal que fez um compendio muito engenhoso, não só para os progressos da instrucção, mas até para o das finanças das suas algibeiras?

E' esse mesmo!

Pois o Hudson tem-se visto quente com elle!

Não ha coisa que mais faça escamar um homem de que um pardal!

Mas o Hudson não é homem que se atarante, e ahi anda elle por toda a parte a apregoar as vantagens da sua invenção.

Um dia d'estes, no nosso escriptorio, agarrou-se elle ao nosso amigo Bob, e começou a tental-o para lhe ensinar a ler.

Em 1876, segundo Hilsdorf (2006), Octaviano Hudson realizou demonstrações em escolas de seu “Método de leitura Repentina” e, por ser republicano, recebeu acentuado destaque no jornal *A Província de São Paulo*. Era um período em que o debate sobre métodos estava aquecido e vários exemplares do método de Hudson haviam sido impressos e distribuídos em algumas províncias do país. Ressalta Hilsdorf que algumas “fontes insistiam em certas excentricidades” de Hudson, no que parece corroborar as sátiras da *Revista Ilustrada* e de *O Mosquito*.

A *Revista Ilustrada* usa o nome de Pardal para fazer comentários com tom crítico ou mesmo elogioso, como no que jocosamente se sugere fechar todas as academias e mandar embora seu pessoal docente, mas que se “conserva [sse] o professor Pardal para uma relíquia, ao menos” (20 jan. 1877), o que pode ser referência à antiguidade do professor, motivo da cançoneta supracitada.

Será que Pardal conhecia os textos satíricos que faziam alusão à sua pessoa? Não sabemos se era leitor recorrente da *Revista Ilustrada*, mas com certeza conhecia sua existência, pois havia enviado para sua redação uma cópia do *Novo Silabário*, escrito com o Sr. Vasconcellos. Obviamente, a revista não perdeu a oportunidade de fazer uma pequena provocação, como pode ser visto na figura 4. Hilsdorf assinala que muitos “construíam a circulação e o emprego das suas propostas promovendo a venda das suas obras” (2006, p. 82). Uma forma de promover a venda é a divulgação, prática confirmada por um periódico, *O Monitor* (30 nov. 1879): “natural o fato, que tantas vezes se repete, de procurarem os autores das obras, que se vão publicando, a opinião das diversas redações por intermédio daqueles dentre os seus membros com quem mais relações nutrem”. Com quem e quais relações Pardal teria com a *Revista Ilustrada*?

Figura 4 – Trecho da *Revista Ilustrada* que faz a divulgação do Novo Silabário

Fomos obzequiados com as seguintes publicações :

— *Novo syllabario*, organizado segundo o programma de estudos das escolas municipaes da Corte, pelos Srs. professores Pardal e L. de Vasconcellos.

O traquejo constante que tem tido o primeiro dos dois autores — professores, da instrução publica tem-no habilitado para conhecer as lacunas que existem neste ramo de serviço, e a maneira de preencher-as ou oboviar-as. S. S. não querendo sozinho colher os applausos a que lhe dão direito seu espirito de observação e illustração incontesteis, faz sempre co-participante do seus trabalhos algum collega a quem quer elevar e tornar distincto. Não nos consta que tivesse ainda publicado trabalho que não seja de meias !

Excesso de modestia....

Fonte: *Revista Ilustrada*, 27 jan. 1877, Biblioteca Nacional.

O “traquejo” de Pardal é o que pode tê-lo levado a entregar cópias do silabário a vários jornais (*A Reforma* – Órgão Democrático, *O Globo* e *O Apóstolo*), até aos que não tinham a “seriedade” como princípio (*Revista Ilustrada*). O traquejo também pode ter favorecido o estabelecimento de relações com pessoas importantes no cenário da época, cruciais para a consolidação de uma imagem de professor e de homem público, bem como ter ajudado a “elevar e tornar distinto” algum conhecido, como sugerido na nota da *Revista*. Tais aspectos talvez tenham contribuído para sua nomeação para a direção das escolas municipais em 1872, cujo trabalho foi elogiado várias vezes em jornais da época.

As notas, artigos, sátiras, propagandas, entre outros tipos de textos que compõem o gênero do jornal impresso que foram localizados durante a pesquisa forneceram um conjunto considerável de informações a respeito da circulação e circularidade de um sujeito que atuava na escola, a partir da escola e sobre a escola. Os deslocamentos realizados por Pardal, sobretudo de funções, de pro-

fessor a juiz de paz, passando por subdelegado de polícia, eleitor e presidente de uma instituição recreativa, mostra por quais espaços e círculos sociais transitou durante sua trajetória. Carvalho (2007) assinala a estratégia de políticos circularem pelo país ocupando diferentes postos para ganharem experiência política e desenvolverem uma perspectiva menos provinciana. Ao ajustar a escala a um enfoque micro-histórico, Pardal pode ser visto, na perspectiva local, como um professor que não se limitou ao espaço escolar, circulando por diferentes postos e convivências sociais que, intencionalmente ou não, proporcionaram a aquisição de uma experiência e traquejo políticos que lhe permitiram ganhar notoriedade e, talvez, votos nos processos eleitorais dos quais participou.

A organização dos capítulos

Decidi operar com um conjunto de escalas articuladas que dizem respeito ao espaço geográfico, social e político e à profissão docente, procurando considerar problemas e evidenciar preocupações, precauções e observações. Embora cada nível tenha características peculiares, elas são intercambiáveis, tendo em vista uma interconexão dinâmica com seus sujeitos.

Por meio das divisões do texto em partes articuladas e dependentes, busco realizar quatro movimentos de análise. No primeiro capítulo, concentro-me na tentativa de pensar os professores públicos primários da Corte em um esquema de gerações, priorizando suas agências e relações com o governo. Analiso aspectos que envolvem o conjunto de professores que atuaram no mesmo período que Pardal e os movimentos inerentes à profissão na época, de teor jurídico, político e social, bem como as posturas e tensões, compartilhadas ou não, na heterogênea corporação de professores públicos da Corte.

No segundo, detenho-me às “vizinhanças” da escola, com o intuito de pensar as múltiplas redes constituídas a partir dos sujeitos escolares que transitavam em um determinado espaço do Município Neutro. O capítulo se concentrou em compreender a dinâmica local na qual a escola pública em que Pardal lecionava estava inscrita e os seus efeitos na escolarização, por meio das relações e agências constituídas entre professores, alunos e habitantes, seus pertencimentos e o modo como se inseriam na cidade.

No terceiro, pretendi apreender a inserção dos professores na dinâmica da cidade por meio de instituições sociais, culturais e políticas. O intuito deste movimento de reflexão consistiu em discutir a circulação de professores por espaços de

sociabilidade, de entretenimento e de reivindicação não relacionados diretamente à escola, mas possivelmente conectados a ela, que permitiram o exercício de um protagonismo docente e constituir maneiras de inscrever na sociedade.

No quarto capítulo, almejei refletir sob a perspectiva de experiências conectadas/ “histórias conectadas”, buscando apreender a interlocução dos professores com saberes, sujeitos ou experiências advindos de outros lugares, mais especificamente, em conexão com a França, por meio do professor Candido Matheus de Faria Pardal.

Em síntese, procuro inicialmente focalizar questões em torno do território do ofício de professor na Corte. Em seguida, concentro-me em uma escala local, para então me deslocar para um cenário mais ampliado, percebendo conexões com outros lugares, e, assim, alinhavar os fios, elencados no estudo, que compõem a urdidura do magistério primário, a trama de um professor da Corte e os lugares da docência na cidade.