

O Manifesto Docente de 1871: marcas que ainda nos marcam, lutas que ainda lutamos

The Teaching Manifesto of 1871: brands that still mark us, fights that we still fight

El Manifesto Docente de 1871: marcas que nos siguen marcando, luchas que seguimos luchando



Elvis Rezende Messias¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, Patos de Minas, MG, Brasil 

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

MESSIAS, Elvis Rezende. O Manifesto Docente de 1871: marcas que ainda nos marcam, lutas que ainda lutamos. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 73, p. 1-18, e26873, abr./jun. 2025. <https://doi.org/10.5585/2025.26873>

Resumo

O trabalho, de abordagem metodológica bibliográfica-documental e qualitativa, apresenta parte dos resultados de uma pesquisa mais abrangente sobre a problemática das marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira. Em 1871 vem a público um conjunto de quatro cartas-manifesto de professores do Império Brasileiro, desnudando a situação na qual viviam alguns docentes do país. Através do *Manifesto*, notam-se marcas que ainda marcam a atividade docente atualmente: a depreciação à sua carreira e ao seu lugar social, baixo salário e a luta por maior unidade de classe. Chama a atenção a alcunha de “ignorantes”, frequentemente atribuída aos docentes do Brasil, associada à acusação de que tinham pouco “zelo” no exercício da profissão. O documento expressa indignação contra essa responsabilização dos docentes pelos insucessos da educação pública; acentua a responsabilidade do Estado e da ignorância coletiva; enumera fatos que comprovariam esse descaso com a classe docente, aí se destacando alguns descumprimentos do Decreto da *Reforma Couto Ferraz*. Compromissos legais não cumpridos, salários baixos, bonificações não agregadas ao vencimento básico, acúmulo de cargos para melhoria de renda, manobras para prejudicar a aposentadoria de professores: são algumas das denúncias levantadas no *Manifesto*, um documento exemplar sobre a tentativa de organização coletiva docente para reivindicação por melhorias na condição de trabalho de professoras e de professores do Brasil.

Palavras-chave: associativismo e sindicalismo; colonialidade cultural; *Manifesto* de 1871; Reforma Couto Ferraz; reivindicações docentes

¹ Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho.

Abstract

This work has a bibliographic-documentary and qualitative methodological approach and it presents part of the results of a more comprehensive research into the problem of the marks of cultural coloniality in Brazilian philosophical-educational formation. In 1871 a set of four manifesto letters from teachers from the Brazilian Empire were made public, laying bare the situation in which some teachers in the country lived. Through the *Manifesto* marks that still mark teaching activity today can be noted: the depreciation of their career and social place, low salary and the struggle for greater class unity. Teachers were often given the nickname “ignorant”, associated with the accusation that they had little “zeal” in carrying out their profession. The document expresses indignation against the accountability of teachers for the failures of public education; emphasizes the responsibility of the State and collective ignorance; lists facts that would prove this disregard for the teaching class, highlighting some non-compliance with the *Couto Ferraz Reform Decree*. Unfulfilled legal commitments, low salaries, bonuses not added to the basic salary, accumulation of positions to improve income, maneuvers to harm teachers' retirement, are some of the complaints raised in the *Manifesto*, an exemplary document on the attempt at collective teacher organization to demand improvements in the working conditions of teachers in Brazil.

Keywords: associativism and trade unionism; cultural coloniality; *Manifesto* of 1871; Couto Ferraz Reform; teaching demands

Resumen

Este trabajo tiene un enfoque bibliográfico-documental y metodológico cualitativo y presenta parte de los resultados de una investigación más integral sobre el problema de las marcas de colonialidad cultural en la formación filosófico-educativa brasileña. En 1871 se hizo público un conjunto de cuatro cartas manifiesto de profesores del Imperio brasileño, que dejaban al descubierto la situación en la que vivían algunos profesores del país. A través del *Manifesto* se pueden observar marcas que aún hoy marcan la actividad docente: la depreciación de su carrera y su lugar social, los bajos salarios y la lucha por una mayor unidad de clase. A menudo se tildaba a los docentes de “ignorantes”, asociado a la acusación de que tenían poco “celo” en el ejercicio de su profesión. El documento expresa indignación contra la responsabilidad de los docentes por los fracasos de la educación pública; enfatiza la responsabilidad del Estado y la ignorancia colectiva; enumera hechos que probarían este desprecio por la clase docente, destacando algunos incumplimientos del Decreto de *Reforma Couto Ferraz*. Compromisos legales incumplidos, salarios bajos, bonificaciones no agregadas al salario básico, acumulación de puestos para mejorar ingresos, maniobras para perjudicar la jubilación de los docentes, son algunas de las denuncias planteadas en el *Manifesto*, documento ejemplar sobre el intento de organización colectiva docente para exigir mejoras en las condiciones laborales de los docentes en Brasil.

Palabras clave: asociativismo y sindicalismo; colonialidad cultural; *Manifesto* de 1871; Reforma de Couto Ferraz; demandas docentes

Introdução

Em julho de 1871 vem a público um conjunto de quatro cartas-manifesto de professores do Império do Brasil. Intitulado de *Manifesto dos professores públicos de instrução primária da Corte*, ele desnuda a situação deplorável na qual viviam docentes do país naquela ocasião e oferece indícios para pensar nossa própria realidade educacional atual e as perspectivas das lutas docentes contemporâneas.

Através dele, podemos notar marcas que ainda seguem nos marcando², denunciadas por sujeitos cujo *locus* de enunciação era a própria experiência de vulnerabilidade profissional e mesmo pessoal então vivida: o professorado brasileiro³. O *Manifesto* evidencia para a sociedade o que não parecia evidentemente marcado sobre o cotidiano docente: a depreciação da sua carreira e do seu lugar social, o baixo salário e a luta gradativa que se ia constituindo por uma maior unidade de classe, à época ainda não organizada como tal.

Nele, chama a atenção a alcunha de “ignorantes”, frequentemente atribuída aos docentes do Brasil, associada à acusação de que tinham pouco “zelo” no exercício da profissão. O documento expressa indignação contra essa responsabilização dos docentes pelos insucessos da educação pública, já que tal problema era oriundo do descaso do próprio governo com a educação geral e com a valorização e formação de professores(as).

O *Manifesto* enumera, ainda, fatos comprobatórios do descaso governamental com a categoria dos docentes, aí se destacando alguns descumprimentos do Decreto da *Reforma Couto Ferraz*. Essa lei de 17 de fevereiro de 1854, baixada pelo ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz, “aprovou o ‘Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte’⁴” (Saviani, 2019, p. 130). Compromissos legais não cumpridos; salários baixos; bonificações não agregadas ao vencimento básico; acúmulo de cargos para tentativa de melhoria de renda pessoal-familiar; manobras para prejudicar a aposentadoria de professores(as): são algumas das denúncias levantadas no *Manifesto*.

Estamos, assim, diante de uma importante fonte da história da educação brasileira, um documento-monumento exemplar das tentativas e das experiências de organização coletiva de docentes para reivindicação de melhorias na condição de trabalho de professores(as) do Brasil.

² Sobre isso, ver Messias (2023).

³ Para aprofundamento acerca das temáticas do *locus* de enunciação e do lugar de fala, na perspectiva do “marcar o não-marcado”, ver Mignolo (2020) e Nascimento (2021).

⁴ A expressão “Município da Corte” designa a capital do Império, Rio de Janeiro, à época ligada diretamente ao poder central, e não a um poder provincial específico. Portanto, é diferente da Província do Rio de Janeiro, cuja capital era Niterói, antiga Vila Real da Praia Grande.

Ainda que não se trate ainda de organização sindical, no *Manifesto* são encontrados elementos concretos do associativismo docente brasileiro⁵.

O *Manifesto*

O *Manifesto dos professores públicos de instrução primária da Corte* é um importante documento histórico que registra a queixa de professores(as) brasileiros(as) com o desleixo, a exploração e a desvalorização da carreira docente por parte do governo do segundo reinado do Império do Brasil. Publicado em julho de 1871, contém um conjunto de quatro cartas-manifesto que, segundo explica Lemos (2011b), eram

[...] iniciativas dos professores que já haviam sido levadas a público e ao conhecimento das autoridades por meio dos jornais e de ofícios ao governo, compiladas naquele momento para serem divulgadas em conjunto. O manifesto foi organizado cronologicamente, da carta mais recente, destinada aos concidadãos e que abre o manifesto, para a mais antiga, destinada ao conselheiro Paulino Soares de Souza. Percebe-se, com isso, certo grau de organização e articulação e que as iniciativas não eram isoladas ou descoordenadas e, ainda que fosse este o caso, pretendia-se, com a reunião dos textos, dar-lhes outra forma. (Lemos, 2011b, p. 179).

O *Manifesto* chega a referir-se diretamente, em algumas de suas cartas, ao Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, o texto da chamada *Reforma Couto Ferraz*. Através do texto dos professores, podemos notar marcas que ainda seguem acompanhando docentes brasileiros(as) nos dias de hoje. Vale lembrar que, como o *Manifesto* é composto de cartas que haviam circulado em outras ocasiões, ele foi se constituindo num “monumento para os professores que, nas suas republicações, lhes atribuíram e agregaram outros sentidos, calculando novos efeitos: a fundação de uma identidade, a invenção de um nós” (Lemos, 2011b, p. 185). Dessa forma, estamos diante de

[...] um manifesto/identidade, renovado a cada leitura, que faz reviver um passado, que ajuda a restaurar um esquecimento e encontrar os movimentos pelos sinais por eles deixados. Quando retomamos as suas práticas e analisamos os traços encontrados, este documento já não é mais a fonte, mas um objeto, sintoma de todo um movimento. (Lemos, 2011b, p. 185).

Temos, assim, um documento enriquecido de detalhes, através do qual os professores signatários⁶ “declaram a situação de abalo, corrupção e descrença em relação à sociedade

⁵ Em geral, os estudos apontam para fases distintas das movimentações de organização docente para reivindicações variadas de sua categoria no Brasil: uma primeira fase, intitulada de *associativismo docente*; e uma segunda fase, denominada *sindicalismo docente*. Para aprofundamento no tema, ver Almeida, Rocha e Martins (2023), Bauer et al (2015), Besen (2021), Gabriel (2022), Lemos (2011a; 2011b) e Vicentini (2009).

⁶ Assinam o *Manifesto* os professores Manoel José Pereira Frazão (relator), Candido Matheus de Faria Pardal e João José Moreira.

imperial, apontando a educação como possibilidade de mudar o estado das coisas” (Lemos, 2011b, p. 178). Ainda que, do lugar de um profundo e justificado descontentamento existencial, seja reverberado certo “mito da educação”, como se a realidade educacional fosse a panaceia redentora do país, sem fazer a devida distinção do tipo de educação do qual se está falando, o *Manifesto* é um documento-símbolo das históricas lutas e das resistências de docentes do Brasil, que seguem sendo profundamente explorados(as) e desvalorizados(as).

No *Manifesto*, os professores “reclamavam das condições de trabalho, dos baixos salários e da forma como eram retratados pelos políticos e pelo Estado Imperial” (Lemos, 2011b, p. 178). Através de suas reivindicações é possível entrever que muitas das lutas docentes travadas nos dias atuais na verdade fazem parte de tristes marcas que seguem marcando os(as) profissionais da educação no Brasil.

Uma denúncia marcante: docentes não participam dos supostos “avanços” da nação

O *Manifesto* inicia-se com uma carta destinada aos “concidadãos”, situando a classe docente em posição de contradição dentro de um contexto no qual avançavam o patriotismo – o Brasil, junto à Argentina e ao Uruguai (Tríplice Aliança), tinha vencido há pouco a Guerra do Paraguai – e grandes expectativas de prosperidade e justiça socioeconômica. Era como se professores(as) estivessem em situação sistemática de exclusão dos pretensos avanços e expectativas do país, vivendo marginalmente. Nas palavras dos signatários do documento, a categoria docente vivia “*oprimida, ludibriada, escarnecida, e, o que mais é, humilhada pela injustiça com que os poderes do estado a apellidão constantemente de ignorante!*”⁷ (Manifesto, 1871, p. 188, *itálicos meus*).

Destaca-se, aí, o uso do termo “oprimida” para caracterizar a situação vivida por docentes de ensino primário, termo esse que, aproximadamente cem anos depois, se consagrará na análise desenvolvida pela filosofia da educação de Paulo Freire. Tal opressão se evidencia no fato de professores(as) viverem iludidos(as), enganados(as) por conta de promessas que não se cumprem, mesmo quando tais promessas já estão presentes nos textos da lei, como veremos adiante.

Destaca-se, sobretudo, a denúncia de um escárnio, de uma humilhação profunda (“o que mais é”), referindo-se a uma constante difamação pública sofrida por docentes do Brasil Império, que é a de que são “ignorantes”, isto é, de que são despreparados, pouco instruídos e

⁷ Está preservada a grafia original.

marcados por falta de “zelo” com a educação pública e os avanços do país (Brasil, 1854 *apud* Castanha, 2013).

Nesse sentido, o *Manifesto* expressa indignação contra essa frequente responsabilização dos docentes pelos insucessos da educação pública, evidenciando que, na verdade, tal problema é oriundo do paradoxal descaso do governo para com a educação geral e para com a valorização e formação de professores(as). O argumento apresentado pelos signatários é o seguinte:

Reparai na contradicção em que cahem os homens que nos governão: chamão-nos ignorantes, e occupão-nos em commissões importantíssimas, como são as de exames! Ou é quase retractão, ou nenhuma importância dão a uma questão vital da instrucção publica! Porém, que tem elles feito para nos instruir?! Será desautorizando-nos aos olhos da sociedade que hão de conseguir melhorar as condições da instrucção publica?! Não sentem esses homens que, aviltando-nos aos olhos da sociedade, ficamos sem a força de que carecemos para resolver o importantissimo problema que nos está confiado?! (Manifesto, 1871, p. 188).

Na verdade, evidencia-se que a ignorância é apanágio de outro grupo, aquele dos responsáveis mais diretos pelo governo da coisa pública. Se os(as) docentes são “ignorantes”, por que então recebem encargos tão importantes no Império (comissões, exames públicos, instrução pública etc.)? O descaso com a instrução pública é característica do próprio governo, já que pouco fazia para bem formar e bem remunerar seus docentes. A desautorização e o aviltamento públicos da classe docente por parte dos governantes são um grande exemplo da ignorância do próprio governo, pois enfraquecem ainda mais os ânimos de professores(as) e toda a sociedade padece nesse campo da formação humana.

Alguns fatos comprobatórios do descaso com a classe docente

Na sequência, o texto do *Manifesto* procura enumerar fatos que comprovam o descaso com a classe docente. E o primeiro exemplo trazido refere-se a um trecho do Decreto da *Reforma Couto Ferraz*. O texto menciona diretamente o artigo 56 do Decreto, que versa sobre os prêmios a docentes que compusessem ou traduzissem compêndios ou obras para usos nas escolas primárias e secundárias. A lei diz o seguinte:

Art. 56. Nas escolas publicas só podem ser admittidos os livros autorisados competentemente.
São garantidos premios aos professores ou a quaesquer pessoas que *compuzerem compendios ou obras para uso das escolas*, e aos que *traduzirem melhor os publicados em lingua estrangeira*, depois de serem *adoptados pelo Governo*, segundo as disposições do Art. 3º § 4º combinadas com as do Art. 4º.
A' adopção de livros ou compendios que contenhão materia do ensino religioso precederá sempre a approvação do Bispo Diocesano. (Brasil, 1854, *itálicos meus*).

Argumenta o *Manifesto*, por sua vez, que a lei está sendo desrespeitada e os(as) docentes estão sendo enganados(as) e ludibriados(as). Isso se dá por conta de atitudes de má-fé do governo na sua forma de interpretação do artigo 56. Um exemplo é apresentado, relatando o caso de um professor

[...] que chegou a conseguir que seu compendio fosse adoptado pelo governo, depois de uma luta de quatro annos, em que teve que concorrer com um senador e com mais dous cavalheiros recommendaveis por seus conhecimentos e posição social ! Corre ao governo em busca de seu premio, e o governo lhe responde: *a lei não é clara, não precisa o premio; e no entender do governo a adopção já é um premio !* Mas, Senhor, Considere V. Ex. que a adopção é condição para o premio, lhe torna o importuno. *Sim...mas.... a mente do legislador referia-se a livros de certa importância(!!!)* Eis-aí, concidadãos, a interpretação das leis quando se trata de *mestres escolas!* Pois há-se de aviltar um premio que se da *aos doutores* , dando-o também a um mestre escola?! (Manifesto, 1871, p. 189).

À vista do exposto, alegam os signatários do *Manifesto* que o governo desvirtua três pontos essenciais do que se encontra disposto no artigo 56 do Decreto 1331-A:

1º O regulamento não exige que o compendio seja de jurisprudência ou de altas mathematicas ou de economia política, mas que seja adoptado pelo governo para uso das escolas! 2º Igualmente não considera a adopção como premio, e sim como condição para o premio que elle *garante!* 3º Finalmente, esse premio o regulamento não o estabelece em termos duvidosos, porem diz: *Garante-se!* Reparai em tudo isso e ficareis abysmados do modo por que o governo tem entendido este artigo em relação aos desgraçados mestres de escola! (Manifesto, 1871, p. 189).

São manobras hermenêuticas do governo para justificar, na verdade, suas manobras práticas, que sempre deixavam a categoria docente à margem dos “avanços” do país. Os professores signatários, diante disso, expressam profundo desgosto e descontentamento, atribuindo a si mesmos a alcunha de “desgraçados mestres”.

Além disso, os artigos 24 a 32 do Decreto garantem alguns acréscimos salariais e progressões na carreira por tempo de serviço e por distinção no trabalho docente, sendo que esse segundo aspecto deveria ser atestado pela autoridade local da inspetoria. O *Manifesto*, contudo, exemplifica o caso de uma professora sexagenária que *foi jubilada* com os vencimentos de 25 anos de trabalho sem ter pedido a jubilação, e quando lhe faltavam apenas onze meses para completar 35 anos de exercício e se aposentar com todas as outras gratificações a que tinha direito por reconhecida distinção do governo. O *Manifesto* relata que, diante dessa manobra injusta, até mesmo “o delegado, autoridade local que dera sempre della as melhores informações, julgando-se desautorado pelo acto da administração, demitiu-se!” (Manifesto, 1871, p. 189-190). O quadro relatado é de marcante desilusão da parte dos signatários do *Manifesto*, e subtende-se que desiludida também estava parte da categoria docente de então.

O texto dos professores também tece fortes críticas à pouca consciência do povo em relação aos “roubos, prevaricações, infâmias, que se dizião praticadas por ocasião da guerra [do Paraguai]” (Manifesto, 1871, p. 190) e em relação à própria situação dos(das) professores(as) do Império. Nesse sentido, também a população em geral é de certo modo responsabilizada pelo descaso com a educação, como se *uma grande “epidemia” de “ignorância”* estivesse acontecendo. As palavras do *Manifesto* são enfáticas:

Pois bem, tudo isso é obra vossa! Sim! É obra vossa : humilhai os professores, e tratai-os como lacaios, consentis que os fação miseráveis, e quereis instrucção popular? É impossível! enquanto vos não convencerdes do que dizia o conselheiro Euzébio, nada conseguireis! Olhai, o ensino não é cousa que se possa realizar por um processo mecânico: depende sobretudo de boa vontade dos professores; da *boa vontade*, ouvis?! E essa vós não tereis enquanto maltratardes a classe como até aqui o tendes feito! Pretendeis humilhar-nos com o baldeão de ignorantes! Em primeiro lugar, a ignorância não é privilégio de nossa classe: ella penetra por toda a parte. E no Brazil é uma espécie de epidemia, que não respeita muitas vezes as mais elevadas posições! Além disto, nenhum de nós ignora o que pertence ao seu officio, como acontece com muitos de vossos sábios bochechudos que se alimentão de vosso suor! (Manifesto, 1871, p. 191).

Difícil trabalhar bem e feliz – com *boa vontade* – diante de tantas humilhações: ser tratado como “lacaio”⁸; ser submetido à *miséria*; ser *maltratado como classe*; ser chamado de “ignorante”. Como destacam os autores do *Manifesto*, a ignorância, na verdade, “penetra por toda a parte”, espalhando-se como “uma espécie de epidemia”, e não é a classe docente aquela que, de fato, “ignora o que pertence ao seu ofício”.

O persistente problema do salário docente (in)decente

As queixas do *Manifesto* também se estendem ao limitado salário recebido por docentes, problema que persiste nessa classe. Somado a isso, há também o excesso de trabalho, já que muitos(as) precisam acumular empregos em diferentes instituições de ensino como tentativa de melhoria dos seus ganhos financeiros. A consequência dessa equação é drástica: fadiga excessiva e falta de oportunidade (tempo) para investimento na própria formação.

Os signatários do *Manifesto* veem uma preocupante indiferença e ignorância do povo em relação à condição dos(das) professores(as) do Império. O relato que fazem é duro:

⁸ Independentemente do sentido exato que os signatários atribuíam a esse termo, hoje é cada vez mais viva a consciência de que a ninguém, na verdade, convém viver como “lacaio”, expressão que, em geral, se refere a alguém que é tido como desprezível, inferior e subserviente em relação a outrem (seu “amo”) ou que precisa adular outra pessoa para conseguir alguma mísera vantagem.

Consentis que se edifiquem *custosissimos prédios*, que se locupletem os *amigos do poder*, e pouco se vos dá que o pobre do professor morra de fome! Como quereis que um chefe de família a possa manter *com decência* com 66\$666?!

Quereis ver as conseqüências funestas da vossa indiferença? Olhai: o professor honesto e laborioso *trabalha todas as horas do dia e da noite, faz todos os esforços de que é capaz sua intelligencia e a sua vontade*, ganha *certa reputação*, consegue achar trabalho, *muito trabalho*, e assim pão para os seus filhos. *Parece que nenhum mal haverá nisso!* (Manifesto, 1871, p. 191, itálicos meus).

Muito para “os amigos do poder” e seus “prédios” caros. Mas, para “o pobre do professor”: “fome”; muito esforço para conseguir algum avanço na vida; excesso de trabalho para ganhar o “pão” da família. Como bem expressa o documento: “Parece que nenhum mal haverá nisso!”. Essa expressão revela uma visão muito comum até os dias de hoje, que é a romantização do sofrimento docente, que é o heroísmo docente... Realmente, para olhares desatentos parece não haver nenhum mal nisso. Mas há. É o que o *Manifesto* segue relatando:

Porém, ouvi, e ficareis espantados do mal que tendes feito obrigando-o a tão grande esforço. Primeiramente, sem uma hora de descanso, o melhor professor torna-se abaixo do medíocre; depois, fica estacionário, porque não pode acompanhar o progresso que todos os dias fazem as sciencias, as artes e tudo quanto póde ser objecto de nossa actividade. Finalmente, no fim de dez annos esse pobre diabo não será já um professor, mas uma *ruína*; e durante os dez annos elle terá sido muito pouco útil a instrucção, porque se limitou a dar á sua repartição exclusivamente as horas marcadas para o trabalho material; e esse mesmo havia de ser muitas vezes mal feito! Não percais de vista que vos fallo do professor distincto, esforçado, consciencioso; que os outros ainda farão peor. (Manifesto, 1871, p. 191).

Sem um salário decente, o(a) docente precisa se desdobrar para conseguir se sustentar com a sua profissão. Trabalhar em vários lugares não é vantajoso a um(a) professor(a), embora o senso geral parece não entender isso. O relato do *Manifesto* explica com clareza que o trabalho docente não acontece somente na sala de aula junto aos discentes: a aula ali ministrada precisa ser pensada e preparada antes; as avaliações ali aplicadas precisam ser pensadas e preparadas antes; as avaliações ali aplicadas precisarão ser corrigidas depois; os resultados dessas avaliações precisarão ser considerados pelos docentes e as estratégias de ensino revisadas, (re)avaliadas; tudo isso – e muito mais – exige de quem atua como docente uma intensa dedicação em pesquisas, novos estudos, formação constante.

Mas com o excesso de trabalho em sala, atuando em várias instituições de ensino, quando um(a) docente pesquisará, quando investirá em sua própria formação? Sem um descanso adequado, “o melhor professor torna-se abaixo do medíocre”, pois não tem condições de acompanhar o desenvolvimento histórico dos saberes, “fica estacionário”, e se torna “pouco útil” à educação. Isso porque tem de se limitar a dar à sua instituição de ensino tão somente “as horas marcadas para o trabalho material”, isto é, as aulas básicas, reproduzidas ano a ano. Pouco

tempo depois, “no fim de dez anos”, acontece que “esse pobre diabo” fatalmente já não será “um professor”, mas, como destaca o relato, “uma *ruína*”, um ser em desumanização.

Na sequência, o texto do *Manifesto* ficará ainda mais áspero, revelando o profundo sofrimento dos signatários e da classe que representam. Assim dizem:

Dir-nos-heis que o governo creará uma inspeção vigilante! *Sempre a humilhação!* Pois bem, *mandai-nos feitores*, um para cada escola, se vos aprouver! Cuidais que tereis adiantado muito? Não vedes que, *tratados os professores como escravos, só conseguireis moldar por elles uma sociedade indigna do século em que Viveis?!* Fallai’nos de emancipação, e quereis o professor escravo! Ah! ...É que não compreendeis os vossos próprios interesses; é que *sois uma sociedade muito atrasada em civilização!* *Soffrei que vos restituamos os baldões com que tantas vezes nos mimoseais!* *Sois ignorantes!*

A dor não tem juízo; e se hoje subimos a tribuna universal para fazer ouvir ao mundo inteiro as nossas queixas, é porque *a dor, por demasiado grande, apagou em nossos corações o medo da responsabilidade!* *Chamai-nos loucos, se vos parecer. Nos vos responderemos: - É obra vossa ! assim nos quizestes, ei’nos a vossa vontade!...*

Porém tomai o conselho de loucos: influi de modo que puderes, para *que se mudem as condições de professorado na corte; ouvi as nossas queixas; daí-nos pão!* *Pão! Pelo amor de Deus!* (Manifesto, 1871, p. 191, itálicos meus).

Duro relato! Denuncia-se, com palavras explícitas, uma situação que é tomada como escravizante. Os inspetores são tomados como “feitores”, guardas de pessoas escravizadas. E é assim que os signatários se sentem, já que afirmam, em seguida, que são “tratados os professores como escravos”. A consequência disso, segundo os autores do documento, é uma “sociedade indigna” daquela época, “atrasada em civilização”, dominada por “ignorantes”.

Na segunda carta presente no *Manifesto*, por sua vez, dirigida ao imperador, os signatários fazem menção também ao Decreto da *Reforma Couto Ferraz* no que ele “equiparou em vencimentos os professores públicos aos 2os officiaes da secretaria do império” (Manifesto, 1871, p. 193)⁹. Todavia, afirma que em lei de 5 de março de 1859 os “demais empregados da dita secretaria” (Manifesto, 1871, p. 193) tiveram aumento de salário, mas não os(as) docentes, “deixando os professores em categoria inferior aos *correios*” (Manifesto, 1871, p. 193).

Na verdade, essa queixa dirigida a D. Pedro II, que estava prestes a fazer uma viagem à Europa, já havia sido dirigida ao corpo legislativo do Império em outra carta, também presente no *Manifesto*, na qual pedem para que a casa legislativa pudesse “propor e apoiar que os professores públicos de instrução primaria da corte sejam equiparados aos 2 (segundos) officiaes das secretarias de estado, pois que os excedem, tanto em trabalho, quanto em responsabilidade” (Manifesto, 1871, p. 194). É aí que se encontra o argumento de que os(as)

⁹ Como foi expresso em outra carta, “o decreto de 17 de fevereiro de 1854 marcou aos professores o vencimento de 1:200\$, isto é o mesmo que recebem os segundos officiaes da secretaria do império” (Manifesto, 1871, p. 195).

docentes não desejavam tratamento privilegiado em relação aos outros funcionários públicos, mas que não poderiam aceitar um tratamento inferior, assim expresso no *Manifesto* (1871, p. 194): “Quanto a categoria, a modéstia não permite pretender a superioridade; mas a inferioridade, essa a nossa dignidade manda repelir”.

É questionada, por fim, a política financeira dirigida à carreira docente. Por meio dessa política, tendia-se mais a acrescentar algum vencimento aos ordenados de docentes através de gratificações extras do que propriamente através de aumento efetivo no vencimento básico a receber. Isso se revelava algo extremamente grave aos autores do documento. Na quarta carta presente no *Manifesto*, dirigida ao conselheiro Paulino José Soares de Souza, quando era ministro e secretário de Estado dos negócios do império, assim se expressaram os signatários:

[...] Ex. senhor, um argumento de vencimentos na razão de serviços prestados e por prestar, importa nada mais nada menos, que uma gratificação de mais (*pro labore*) aos que a merecem. Nada mais justo. *Será, pois, um incentivo para desafiar a actividade dos professores no desempenho de seus deveres, nunca, porém, um melhoramento para a classe! Este só poderá dar-se com o aumento dos ordenados, por serem estes os únicos vencimentos que percebe o empregado publico, quando prostrado no leito da dor.*

E V. Ex., que conhece o estado actual das cousas nesta cidade, comprehende que o professor que só dispõe de 66\$666 para com elles pagar casa, e a quem lhe sirva, e ainda sustentar mulher e filhos, pagar medico e botica, etc., diga-se a verdade vive na miséria!

Sim, Exm. senhor, é preciso que se diga toda a verdade a V. Ex.: os professores públicos da corte vivem, na miséria, a ponto de ser necessário recorrer a caridade publica para fazer o enterro de alguém que fallece, para sustentar a família, se a deixa como muitas vezes tem acontecido! (*Manifesto*, 1871, p. 196, itálicos meus).

Essa prática é ainda muito recorrente nos dias de hoje. O contracheque de um(a) professor(a) é, geralmente, permeado do que podemos chamar de “penduricalhos”, que são algumas gratificações por desempenho e por titulação acadêmica ou algum tipo de auxílio (alimentação, transporte etc.). Eles até trazem algum ganho imediato, mas pelo fato de não serem incorporados ao salário-base (“ordenado” ou vencimento básico), eles são perdidos quando o(a) docente sai de férias ou porventura precisa tirar licença temporária para tratamento de saúde ou até mesmo licença-maternidade. Também se perdem quando chega a distante aposentadoria, significando uma grande queda do poder aquisitivo daquelas pessoas que ganham a vida com o exercício da docência.

Marcas que ainda nos marcam: o heroísmo docente

À luz dos relatos do *Manifesto*, questiona-se que, em vez de um(a) docente receber um salário decente, ter um plano de carreira consistente e possuir condições adequadas de trabalho

para poder não somente ensinar, mas também pesquisar, atualizar-se, aprofundar-se em sua formação e estender o conhecimento à comunidade como um todo, ao contrário, exige-se que, primeiro, o(a) professor(a) “se vire” e faça tudo isso com suas próprias forças, com seus próprios recursos, para, depois, quem sabe ser recompensado por seu esforço. Trata-se de promessas vagas, que não se cumprem, naturalizando o sofrimento docente e promovendo um nefasto heroísmo docente que de nada serve, a não ser para manter a situação dos(das) profissionais da educação sob precarização e a realidade social, política e econômica brasileira sob constante processo de elitização.

Estamos diante de marcas de colonialidade cultural que continuam circulando entre nós: vocacionismo e heroísmo docente. Trata-se de uma espécie de valorização momentânea da atuação de professores(as). Excessivas congratulações desses(as) profissionais da educação aparecem em datas como o “Dia dos professores” ou alguns testemunhos que, vez e outra, exaltam determinado tipo de atuação “heroica” de docentes. É como se professores(as) fossem uma espécie de missionários com vocação para atuar voluntariamente, abnegadamente, sendo o salário e demais condições decentes de trabalho considerados meros detalhes da sua vida laboral, um prêmio que se possa dar como gratificação extra por alguma atividade desenvolvida.

A quem serve esse tipo de romantização do trabalho docente? Ao sistema que os explora, certamente. Professores(as) são onerados por terem que buscar múltiplas formações e capacitações para o exercício de sua profissão, cobrindo lacunas deixadas por outras áreas profissionais que, de algum modo, deveriam estar mais presentes na comunidade escolar, mas raramente estão. Chamo a atenção, por exemplo, à falta, em algumas instituições educacionais, de psicólogas(os), psicopedagogas(os), artistas variados etc. Buscar formação permanente, praticamente sem nenhum tipo de apoio material (bolsas de estudos, livros, *notebook*...) e/ou logístico (transporte coletivo, vale transporte, licença remunerada para estudo, diminuição de encargos didáticos, liberação de reuniões pedagógicas...), é um desafio que parece marcar a vida de diversos(as) professores(as) no Brasil. E, não raramente, a nova formação conquistada (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado) significará tão somente mais trabalho para desenvolver, e não aumento imediato de salário, uma vez que há incipiência no plano de carreira da profissão docente em diversos segmentos.

Não são raras as notícias de jornais nas quais aparecem matérias com professores(as) que gastam do próprio salário em algumas situações laborais: para visitar discentes que moram em lugares de difícil acesso; para comprar giz ou pincéis e tintas para uso em sala; para adquirir cadernos e lápis/canetas que serão doados a estudantes carentes; para comprar cartolinas, folhas

sulfites, E.V.A., dentre outros materiais de utilidade pedagógica. Há lugares, inclusive, nos quais em determinados tempos festivos – como Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais, Véspera de Natal – docentes são coagidos a comprar “lembrancinhas” para dar a dezenas de discentes. Uma estranha cultura que coage docentes a presentear estudantes: colonialidade cultural.

Há casos também em que gestores(as) de instituições públicas de ensino por vezes precisam dispor de parte de seus próprios recursos para comprar materiais de consumo diário em manutenção predial (parafusos, interruptores, conectores, afiações, tubos, maçanetas, fechaduras, sacos de cimento, argamassa...). Isso ocorre porque, se assim não fizerem, terão que submeter os(as) profissionais escolares/universitários sob sua responsabilidade a situações ainda mais vulneráveis de trabalho ou mesmo será necessário suspender a prestação de serviços educacionais essenciais – embora se torne cada vez mais essencial que determinados serviços sejam, de fato, suspensos, como forma de resistência e de luta por melhorias, para conscientização da sociedade como um todo, para pressão política etc.

Situações como essas, dentre tantas outras, são corriqueiras na vida de diversas pessoas que escolheram a educação como profissão¹⁰. Contudo, há quem as considere “exemplares”, no sentido de que as transformam em ocasiões para afirmação de uma visão heroica, vocacionista, sacerdotal da atuação docente. Ora,

[...] é preciso que cuidemos para não criarmos uma imagem do professor como um “super-herói”. O professor e a professora não querem ser vistos romanticamente como heróis, mas sim que sejam concretamente valorizados: estrutura decente para trabalhar, respeito social e político, respeito dos estudantes, colaboração coletiva de toda comunidade com o trabalho educacional, salários mais dignos (e pagos em dia)... A visão do professor e da professora como “heróis” tem servido de justificativa para manter suas situações de trabalho muito abaixo do que lhes é digno. Para piorar, ainda há uma onda ideológica que tem proliferado a ideia de que os professores são “perigosos”, gerando perseguições, vigilâncias e ameaças a muitos deles. (Messias; Mancilha, 2020, n.p.).

¹⁰ Uma pesquisa aprofundada com certeza levantará dados e realidades ainda muito mais preocupantes. Mas exemplos como os que trouxe nos parágrafos desta seção eu mesmo já vivenciei e/ou vivencio nesses mais de doze anos atuando ora como professor e pesquisador, ora como gestor, seja na educação básica, seja na educação superior. Qualquer profissional da área educacional que tiver a oportunidade de ter o presente trabalho em mãos não encontrará dificuldades para reconhecer algumas das situações aqui elencadas, sem que eu necessite desenvolver propriamente uma pesquisa de campo para transformar essa experiência vital em “dado” academicamente aceito e comprovado, para, então, ter alguma “autoridade” para dizer o que disse. Para além de determinadas “exigências metodológicas” e “colonialidades do saber”, tais realidades são facilmente constatáveis por um(a) docente ou por alguém que conviva com algum(a). Quanto aos exemplos aqui relatados, considero aceitável trazê-los a este trabalho, seja porque sou eu mesmo um profissional da área que já, várias vezes, me deparei – e me deparo – com eles, seja por sua evidência cotidiana e empírica constatável por qualquer pessoa sem maiores dificuldades.

Temos, historicamente, a marca de certo improviso quando o assunto é a sistematização da educação brasileira e a formação de seus docentes (Messias, 2023). Vimos que tem sido frequente a reclamação, por parte da classe docente, acerca das condições de trabalho de professores(as), das leis sobre sua formação, salário, “gratificações”, previdência (Manifesto, 1871). “Nita” Freire (2019, p. 242), por sua vez, afirma que “a partir da expulsão dos jesuítas, em 1759, [...] a educação e o professor, tido erroneamente como *sacerdote do saber*, [...] vêm sofrendo pela falta de interesse, seriedade e justiça dos poderes públicos” (itálicos meus). Para além do período colonial, essa visão de um “sacerdotismo” docente, somada à improvisação da estrutura profissional educacional, persistiu no Império (Manifesto, 1871), que “discutiu e prometeu mais que realizou” (Freire, N. 2019, p. 242). Naquele contexto, “o número de professores e professoras era insuficiente e sua formação inconsistente; seus salários eram muito baixos chegando a ter de pagar o aluguel das salas em que davam aulas” (Freire, N. 2019, p. 243), dentre outros lamentos.

Situações de precarização do trabalho docente ainda seguem marcando nosso presente, exigindo que muitos profissionais da educação tenham que desenvolver sua atividade com certo “heroísmo”. Desnudar essas realidades, denunciar o ataque e/ou o descaso – por vezes, sistemáticos – à educação pela conjuntura política; garimpar em nossa história educacional as razões dessas situações; instigar ao debate público sobre a educação, a formação de professores(as) e – talvez uma nova linha de pesquisa – sobre a atuação docente e suas múltiplas condições, com efetiva participação da própria classe docente nas problematizações e nas tomadas de decisões: são temáticas urgentes para a pesquisa em educação nos dias de hoje, em vista da constituição de uma realidade outra à formação humana no Brasil.

Considerações finais

Em síntese, o que consta no texto do *Manifesto de 1871* são situações narradas pelas quais passavam professores(as) do Brasil imperial e que continuam, de algum modo, presentes no cotidiano e nas lutas docentes dos dias de hoje. Impressiona a atualidade dos relatos. Essas marcas seguem nos marcando.

Outros exemplos poderiam ainda ser trazidos a partir do texto do *Manifesto*, que não se esgota nos pequenos excertos que aqui utilizei. Todavia, parecem suficientes para ilustrar os impasses da educação no período imperial brasileiro e para lançar alguma luz sobre as colonialidades culturais que ainda deixam marcas na realidade educacional contemporânea brasileira.

Não nego que ao longo de nossa história pós-independência jurídico-política alguns avanços tenham ocorrido na situação laboral docente e no que tange à universalização do direito à educação e outros direitos sociais, civis e políticos. Mas não se pode negar que tais avanços ainda permanecem abaixo do necessário, sobretudo se considerarmos que são frutos de lutas que nem sempre se tratam de reivindicações por melhorias que significam uma radical ruptura com a ordem moderna/colonial. Os avanços tantas vezes almeçados pelas classes subalternizadas do Brasil não têm afetado a raiz da estrutura de dominação capitalista. Digo isso porque eles se tratam, em geral, de tentativas de apropriação e/ou de participação nos capitais fundamentais que o próprio sistema-mundo moderno/colonial consagrou como de direito somente para um grupo restrito de pessoas: o acesso a bens mínimos para a manutenção e sustentação da vida material e cultural, tais como uma relativa estabilidade financeira, moradia própria e universalização do acesso à educação. O sistema-mundo moderno/colonial mantém vivo e atuante seu espírito colonizador, exploratório e subalternizante, indispondo para a alteração estrutural de seu quadro degradante.

Com o texto do *Manifesto de 1871* vemos, enfim, que *Reforma Couto Ferraz* de 1854 foi se desgastando, impondo-se a necessidade de novas perspectivas para a educação do Império, que também dava sinais de esgotamento. Ainda no final da década de 1870 uma nova reforma foi gestada e veio a público, ficando conhecida como *Reforma Leôncio de Carvalho*. Na verdade, ela “se configuraria através de leis promulgadas em 1878 e 1879. A primeira delas representaria um marco importante para a história da política de educação de adultos” (Vieira, 2008, p. 68), vindo a público por meio do Decreto nº 7.031 A, de 6 de setembro de 1878, pelo qual foram “instituídos ‘cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte’” (Vieira, 2008, p. 68). A segunda delas, mais conhecida e ampla, veio a público pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Brasil, 1879). Esta lei instituiu a reforma dos ensinos primário e secundário no município da Corte e do ensino superior em todo o Império. Foi uma reforma que vislumbrou significativas perspectivas de mudança, inspirando diversos outros movimentos reformistas da educação brasileira a partir de então, como os pareceres/projetos de Rui Barbosa em 1882 e em 1883 (Machado, 2006) e algumas iniciativas republicanas posteriores (Vieira, 2008). Eles podem ter sido, de algum modo, efeitos do aguerrido texto do *Manifesto de 1871*, que nos revela marcas de colonialidade que ainda nos marcam e lutas decoloniais que seguimos lutamos.

Notas do autor

Conflito de interesse: Os autores não declararam quaisquer potenciais conflito de interesse

Autor Correspondente: Elvis Rezende Messias - elvismessias.prof@gmail.com

Agência Financiamento: CAPES. Número do Financiamento: 0001.

Referências

ALMEIDA, Danusa Mendes; ROCHA; Antônia Rozimar Machado e; MARTINS, Ivan Carlos Costa. A contribuição das pesquisas sobre a fase do associativismo para o estudo da organização e da ação coletiva docente. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 307-322, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v22n2.24962>. Acesso em: 27 maio 2024.

BAUER, Carlos *et al.* (orgs.). *Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil*. v. 2. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

BESEN, Danielly Samara. *Os deslembados e seus apelos: uma história da profissão docente pelo viés do associativismo* (Santa Catarina/Brasil – final do século XIX e início do século XX. 2021. 223f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/1__tese_besen_16456512039714_296.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. *Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854: aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte*. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 17 fev. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879: reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio*. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 27 maio 2024.

CASTANHA, André Paulo. *Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889*. Campinas: Navegando, 2013.

GABRIEL, André Luís. *História da gênese do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO-Rio) em tempos de modernização conservadora do capitalismo no Brasil (1871-1931)*. 2022. 319 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2963>. Acesso em: 27 maio 2024.

LEMONS, Daniel Cavalcante de Albuquerque. *Professores em movimento: a emergência do associativismo docente na Corte Imperial*. 2011. 219 f. (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011a. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8GHNHU>. Acesso em: 27 maio 2024.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Documento: Manifesto dos professores públicos de instrução primária da corte (1871). *História da Educação*, São Leopoldo, v. 15, n. 34, p. 177-197, maio/ago. 2011b. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/20089/12317>. Acesso em: 27 maio 2024.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carlos Leôncio de Carvalho. In: HISTEDBR. *Glossário*. 2006. Disponível em:

<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/carlos-leoncio-de-carvalho>. Acesso em: 27 maio 2024.

MANIFESTO DOS PROFESSORES PUBLICOS DE INSTRUÇÃO PRIMARIA DA CORTE [MANIFESTO]. Rio de Janeiro: Typograpfia de Julio Villeneuve e Cia, 1871. In: LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Documento: Manifesto dos professores públicos de instrução primária da corte (1871). *História da Educação*, São Leopoldo, v. 15, n. 34, p. 177-197, maio/ago. 2011. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/20089/12317>. Acesso em: 27 maio 2024.

MESSIAS, Elvis Rezende. *Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira*. 2023, 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho: São Paulo, 2023. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/3235/2/Elvis%20Rezende%20Messias.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o *locus* de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60., n. 1, p. 58-68, jan./abr. 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/010318139578611520210313>. Acesso em: 27 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. (Memória da educação)

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Silvana Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputas*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Leis de reforma da educação no Brasil: Império e República*. Brasília: INEP, 2008. (Documentos da educação brasileira)