

TEMAS SOBRE
A INSTRUÇÃO NO
BRASIL IMPERIAL
(1822-1889)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor: Rômulo Soares Polari

Vice-Reitora: Maria Yara Campos Matos

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Pró-Reitor: Isac Almeida de Medeiros

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Adelaide Alves Dias

Vice-Coordenador: Charliton José dos Santos Machado

Sítio Eletrônico: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/>>

E-Mail: <ppge@ce.ufpb.br>

Fone: + 55 (83) 3216-7702

Fax: + 55 (83) 3216-7140

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Coordenadora: Cláudia Engler Cury

Vice-Coordenadora: Regina Célia Gonçalves

Sítio Eletrônico: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/>>

E-Mail: <ppgh@cchla.ufpb.br>

Fone/ Fax: + 55 (83) 3216-7915



EDITORA UNIVERSITÁRIA

Diretor: José Luiz da Silva

Vice-Diretor: José Augusto dos Santos Filho

DIVISÃO DE EDITORAÇÃO

Almir Correia de Vasconcellos Jr.

TEMAS SOBRE
A INSTRUÇÃO NO
BRASIL IMPERIAL
(1822-1889)

ORGANIZADORES

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
Cristiano Ferronato



João Pessoa - PB
2008

Copyright © 2008 - Autores

ISBN 978-85-7745-240-8

Capa, Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica: Carla Mary S. Oliveira
Revisão Técnica: Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, Cláudia Engler Cury e
Cristiano Ferronato

Revisão Ortográfica e Gramatical: Luzimar Goulart Gouvêa

Ilustração da Capa: intervenção sobre *Escola de Meninas*,
aquarela de Jean-Baptiste Debret, datada e assinada, Rio de Janeiro, 1826;
15,2 x 21,3 cm; Acervo dos Museus Castro Maya, RJ.

Contato com os autores: <claudiacury@terra.com.br>

Impresso no Brasil - Printed in Brazil

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional,
conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial,
de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)
é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

Dados de Catalogação na Publicação
Biblioteca Central - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

T 278 **Temas sobre a Instrução no Brasil Imperial (1822-1889)/**
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro; Cristiano de Jesus Ferronato
(organizadores).
- João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2008.

ISBN 978-85-7745-240-8

168 p. - inclui notas e referências bibliográficas.

1. Brasil - História - Período Imperial. 2. Brasil -
Educação - Período
Imperial. I. Pinheiro, Antonio Carlos Ferreira. II. Ferronato, Cristiano de
Jesus.

SUMÁRIO

Introdução	7
Cláudia Engler Cury	

PARTE I

A INSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO DO ESTADO IMPERIAL

1. A institucionalização da Instrução Pública e Particular na Província da Parahyba do Norte (1821-1840)	
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro	13
2. Instrução e política na Parahyba do Norte durante o processo de construção da Nação brasileira (1823-1840)	
Cristiano Ferronato	39
3. Os métodos de ensino prescritos na legislação sobre a Instrução Pública Primária na Província de São Paulo (1834-1868)	
Mauricéia Ananias	65

PARTE II

A CULTURA ESCOLAR, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INFÂNCIA

4. As Escolas de Primeiras Letras e o Lyceu Paraibano: cultura material escolar (1822-1864)	
Cláudia Engler Cury	85
5. A profissionalização dos professores na Parahyba do Norte (1834-1889)	
Jandynéa de Paula Carvalho Gomes	99
6. A instrução feminina na capital da Província da Parahyba do Norte: o Colégio de Nossa Senhora das Neves (1858-1895)	
Philippe Henrique Teixeira do Egito	125

**7. A infância desvalida na Parahyba do Norte:
o Colégio de Educandos Artífices (1865-1874)**
Guaraciane Mendonça de Lima 145

Sobre os Autores 167

INTRODUÇÃO

E ntregamos ao leitor a Coletânea “Temas Sobre a Instrução no Brasil Imperial (1822”1889)”, que conta um pouco da história do Grupo de Pesquisa em História da Educação na Paraíba Imperial.

O percurso deste grupo é fruto do esforço coletivo que reuniu professores e alunos da graduação e da pós-graduação em Educação e em História da Universidade Federal da Paraíba, ao longo dos últimos quatro anos. Reunidos, em um primeiro momento, com a finalidade de discutir nossas pesquisas e os projetos de pesquisa dos alunos, tendo em comum a temporalidade, o oitocentos, e como campo temático, a história da educação, constituímos o grupo de pesquisa. Em um segundo momento, decidimos enfrentar um desafio que já havia começado pelas mãos de dois dos pesquisadores do grupo e que havia gerado uma publicação na Coleção de Documentos da Educação Brasileira, em 2004, qual seja: o de ampliar a série de documentos escritos relativos à história da educação na Paraíba no século XIX e que se encontram nas “caixas” do Arquivo Público do Estado da Paraíba. E assim foi: a partir do segundo semestre do ano de 2003, reunimo-nos semanalmente no Arquivo e fomos transcrevendo e paleografando toda a documentação relativa à instrução pública e particular nas caixas de 1820/1822 até o ano de 1889. Não foi tarefa fácil porque, muitas vezes, nossas obrigações acadêmicas e de nossas vidas privadas nos levavam para outras direções. Acredito que o fato de estarmos lá todas as semanas, juntos, e com o firme propósito de que íamos chegar ao fim, apesar dos olhos e dos braços darem sinais de cansaço, fez vitoriosa a empreitada. Ao longo desses anos, eu e o Professor Antonio Carlos Ferreira Pinheiro estivemos à frente do grupo de pesquisa e, em 2007, chegou à Paraíba, para ser professora do Centro de Educação, Mauricéia Ananias, que engrossou fileiras e nos ajudou a concluir a tarefa.

Muitos alunos passaram pelo grupo e registramos nossos agradecimentos a eles por terem partilhado conosco algumas horas de trabalho e pela transcrição de parte da documentação. Especialmente, agradecemos à Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano, ao Fábio Pimentel

e ao Ramsés Nunes e Silva, por terem feito parte deste grupo de pesquisa por um tempo maior. O Grupo contou e ainda conta com a participação efetiva de Cristiano Ferronato, que defendeu uma dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, alimentada pela coleta realizada pelo grupo e que iniciou, em 2008, sua tese de doutorado sobre o Lyceu Parahybano. Guaraciane Mendonça também faz parte do grupo desde o início, quando ainda era aluna da graduação do Curso de História e escreveu sua monografia com a documentação coletada pelo grupo. Em agosto de 2008, defendeu sua dissertação de mestrado em História sobre o Collégio de Educandos Artífices.

A Coletânea está organizada em duas partes. A primeira delas, *A Instrução na Formação do Estado Imperial*, aborda questões de cunho mais geral acerca da organização da instrução e sua relação com o Estado Imperial em suas várias instâncias, principalmente a provincial. Esta parte reúne os textos de Antonio Carlos Ferreira Pinheiro sobre *A Institucionalização da Instrução Pública e Particular na Província da Parahyba do Norte (1821-1840)*, que tem por objetivo analisar alguns aspectos relativos ao processo de organização da instrução pública e “particular” na província da Parahyba do Norte nos anos que se sucederam à independência política do Brasil até o final das regências. Procura, nesse sentido, verificar como a problemática instrucional foi sendo posta por intelectuais e pelos administradores públicos que efetivaram políticas destinadas à instrução que, ao mesmo tempo, contribuíram na tessitura da formação da sociedade e da nação brasileira.

Em seguida, vem o texto de Cristiano Ferronato, *Instrução e Política na Parahyba do Norte durante o Processo de Construção da Nação Brasileira (1823-1840)*, que analisa o debate referente à instrução durante o processo de Independência do Brasil, entendendo esta como parte importante da construção de um aparato legal que organizasse a nova nação. Na construção desse debate, o autor analisa a participação dos representantes brasileiros nas Cortes de Lisboa e o papel dos deputados provinciais paraibanos na Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, de 1823, e, também, o retorno dos deputados paraibanos à província e os encaminhamentos no sentido de estabelecer os primeiros ordenamentos jurídicos, legais e institucionais, referentes

ao ensino de primeiras letras e do ensino secundário, até o início dos anos de 1840. Na conclusão da primeira parte da Coletânea, está o texto de Mauricéia Ananias, que permite ao leitor estabelecer as interfaces entre a história da educação paraibana e paulista, com o texto *Os Métodos de Ensino Prescritos na Legislação sobre a Instrução Pública Primária na Província de São Paulo: (1834-1868)*. A autora pretendeu, por meio da mediação engendrada pelo trabalho com a legislação, demonstrar a ação do Estado provincial paulista na constituição da instrução pública primária e, ainda, apresentar, mesmo que de uma forma introdutória, os métodos de ensino apregoados e/ ou utilizados na então nascente província paulista.

Na segunda parte da Coletânea, denominada *A Cultura Escolar, a Formação de Professores e a Infância*, os autores discutem questões relativas à cultura escolar, procurando um olhar mais direcionado ao cotidiano da instrução no oitocentos, sem desconsiderar as possíveis ingerências do estado imperial/provincial nesse âmbito. O primeiro texto é de minha autoria, *As Escolas de Primeiras Letras e o Lyceu Parahybano: cultura material escolar (1822-1864)*, que discute a cultura material escolar no sentido de melhor compreendermos o cotidiano da vida escolar por meio dos indícios que nos foram deixados pelas solicitações dos habitantes das vilas e da capital da província por utensílios e “materiais didáticos”. Estamos aqui incluindo os instrumentos punitivos, especialmente a palmatória, a qual teve importância significativa para os professores no sentido de garantir a ordem e a disciplina.

O texto de Jandynéa de Paula Carvalho Gomes, *A Profissionalização dos Professores na Parahyba do Norte (1834-1889)*, é resultado da pesquisa realizada junto ao grupo e que gerou sua monografia também como aluna da graduação em História, em 2006. A autora discute as medidas adotadas pelo governo imperial acerca da formação dos professores. As ações por parte do poder imperial serviram como diretrizes para as iniciativas que viriam a ser tomadas pelos governos provinciais, depois que o Ato Adicional de 1834 transferiu a responsabilidade pela instrução e, conseqüentemente, pela formação dos professores, para as províncias. Encontramos, a partir de então, um discurso exaustivo das autoridades provinciais a respeito da importância da vigilância constante sobre os professores, a fim de reprimir-lhes as falhas.

O texto de Philippe Henrique Teixeira do Egito, *A Instrução Feminina na Capital da Província da Parahyba do Norte: o Colégio de Nossa Senhora das Neves (1858-1895)*, também é oriundo de sua monografia, concluída em 2006, como aluno do curso de História. Discute a criação do Colégio de Nossa Senhora das Neves, por meio de um decreto-lei, no ano de 1858, pelo presidente da Província da Parahyba do Norte, Henrique de Beaurepaire Rohan. O internato, conforme foi determinado pela legislação, visava atender as meninas da elite local, pois até essa época não havia – na província – nenhuma instituição destinada à instrução de meninas. Normalmente, as práticas educativas destinadas a elas ocorriam pelo trabalho de tutoras ou preceptoras, que ensinavam, principalmente, primeiras letras e prendas domésticas.

Finalmente, o texto de Guaraciane Mendonça de Lima, que escreveu sobre *A Infância Desvalida na Parahyba do Norte: O Collégio de Educandos Artífices (1865-1874)*, ressaltando que muitos intelectuais do século XIX alertavam sobre a necessidade de se preparar o homem livre e os libertos para o trabalho, pois viam o fim da escravidão como sendo inevitável. Alguns deles viam na educação a melhor, a mais apropriada e eficaz forma de preparar a população para a nova realidade que estava por vir. As instituições de ensino eram os lugares ideais para moldar o homem livre e também capacitá-lo para as funções que viria a exercer no campo e na cidade. É nesse contexto e para atender a esse tipo de demanda que foi criado, pelo governo da província, o Collégio de Educandos Artífices.

Antes de deixarmos o leitor livre para iniciar sua leitura e percorrer as páginas de nossa coletânea, gostaríamos de agradecer aos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação da Universidade Federal da Paraíba, por terem nos ajudado a financiar esta publicação. E aos amigos Luzimar Goulart Gouvêa e Carla Mary S. Oliveira, pelo trabalho de revisão do texto, editoração e pela arte final, nossa eterna gratidão.

Agosto de 2008
(dias cinzentos e chuvosos na cidade de João Pessoa)

Cláudia Engler Cury

PARTE I
A INSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO
DO ESTADO IMPERIAL

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA E PARTICULAR NA PROVÍNCIA DA PARAHYBA DO NORTE (1821-1840)¹

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

1 - Introdução

Aqui objetivamos analisar alguns aspectos relativos ao processo de organização da instrução pública e privada na província da Parahyba do Norte nos anos que se sucederam à independência política do Brasil até o final das regências. Esse período encerrou-se no momento em que foi efetivado o “golpe da Maioridade”, quando D. Pedro II formalmente passou a ocupar o trono brasileiro, dando início ao segundo reinado. Nesse sentido, pretendemos verificar como a problemática instrucional foi sendo posta por intelectuais e pelos gestores públicos que efetivaram políticas destinadas à instrução que, ao mesmo tempo, contribuíram na tessitura da formação da sociedade e da nação brasileira.

Tomamos, como fontes, a legislação que foi produzida no período, as “falas”, exposições, os discursos elaborados pelos presidentes da província e encaminhados à Assembléia Legislativa, atas lavradas pela referida assembléia, e as correspondências emitidas pelas Câmaras dos Termos paraibanos aos presidentes da província. Parte dessa documentação encontra-se no Arquivo Público do Estado da Paraíba

¹ Este texto é uma conjugação de dois trabalhos que foram encaminhados para o V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, na cidade de Évora, Portugal, em 2004, e para o XXIV Simpósio Nacional de História, realizado em São Leopoldo - RS, em 2007. Contém, ainda, alguns fragmentos do texto que foi apresentado no VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, na cidade do Porto, Portugal, em 2008.

- FUNESC, no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano - IHGP e nas coleções de leis do período imperial, catalogadas e publicadas pela Sociedade Brasileira de História da Educação e pelo INEP².

Analisamos esses documentos, relacionando-os com as condições políticas e culturais marcadas por uma estrutura social extremamente hierarquizada e assentadas nas relações escravocratas, no extrativismo e no modelo econômico agro-mono-exportador.

2- Os conflitos sociais após a Independência e as primeiras iniciativas para a organização e a regulamentação da instrução na Parahyba do Norte

De acordo com a historiografia relativa à história da Paraíba, o primeiro quartel do século XIX foi marcado por uma estagnação econômica e por diversos movimentos sociais – que se irradiaram, principalmente de Recife –, dentre os quais destacam-se a Revolta de 1817 e a Confederação do Equador, em 1825. Segundo Paim (1998, p. 68), “a nação quase soçobrou, e, em vez de ser consolidada a unidade nacional, correu o risco de consumir-se a separação de partes importantes do país, no Sul, no Nordeste e no Norte”.

Além desses movimentos de maior monta, uma série de conflitos, discórdias e *anarquias* acometeram a província paraibana, conforme podemos verificar nas correspondências emitidas pela Junta Provisória do Governo, instalada em outubro de 1821³, e encaminhadas ao regente D. Pedro. As notícias desse estado de tensão social foram reiteradas nos anos subseqüentes.

² Cf. *Leis e regulamentos da Instrução da Paraíba no período imperial*, 2004. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

³ A Junta Provisória foi reunida na igreja Matriz, presidida do Ouvidor da Comarca, com assistência das Câmaras da Vila do Conde, da Alhandra, do Pilar, da Vila Nova da Rainha, de Monte-Mor, de São Miguel, de dois dos deputados de Cortes da Província do Estado Eclesiástico, dos chefes, e Oficialidade dos Corpos da primeira, e segunda Linha, a de grande povo tanto da cidade, quanto de quase toda Província. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Juntas Governativas e a Independência*. 1973, p. 543.

O estado de convulsão, e fermentação do Povo, que ciosa de seus direitos, e prerrogativas, que tem suspeitado de alguma sorte peados por algumas disposições do soberano Congresso. (...) Este estado de efervescência cresce (...) A anarquia que nos antolha, e que anda sempre a par de qualquer irrupção popular⁴.

Em que pese a situação de conflitos e tensões sociais nos momentos que antecederam a independência política do Brasil, bem como nos anos que a sucederam, o cotidiano da vida administrativa dos gestores públicos foi marcado por reivindicações e *representações* oriundas tanto das elites locais quanto dos grupos sociais subalternos. Assim, mesmo distante dos maiores centros urbanos do império, como o Rio de Janeiro, Recife ou Salvador, a questão instrucional esteve na pauta das várias *representações* formuladas pela ainda incipiente sociedade civil.

Outro aspecto significativo refere-se ao ideário instrucional que, não rara vezes, era anunciado por intelectuais, gestores públicos ou professores que, via de regra, assentava-se numa concepção européia, ou mais precisamente francesa, forjada a partir do movimento iluminista, que fora empreendido aqui em meados dos oitocentos. Para Boto (1996, p. 21), que analisou exaustivamente aquele período, alguns filósofos e pensadores do referido movimento entendiam que

O homem seria integralmente tributário do processo educativo a que se submetera. A educação adquire, sob esse enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado.

Esse ideário tomou forma mais clara e definida logo após a Revolução Francesa (1789), que tentou implementá-lo a partir de políticas voltadas para a construção da escola moderna, destinada a forjar o *homem novo*. Tanto esses ideais quanto as suas práticas político-pedagógicas atravessaram o Atlântico, chegando a povoar o ideário instrucional de gestores públicos no Brasil e, por conseguinte, na Parahyba do Norte, nos seus rincões mais distantes como na Comarca

⁴ Correspondências da Junta Provisória do Governo, 1822. In: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Juntas Governativas e a Independência*. p. 560.

do Pilar. Assim, para Jacinto Moniz de Souza, escrivão e, portanto, porta-voz de todos os representantes oficiais da referida Comarca, respeitadores súditos e subordinados às imposições das leis, era tarefa vigiar “sobre os interesses do Povo que estão a nosso cuidado”. Nesse sentido, sentiam-se obrigados a dirigirem-se oficialmente às instâncias superiores com o objetivo de notificar

a necessidade que há nesta Villa e seu termo de uma cadeira de primeiras letras para a instrução dos meninos que a falta dela gemem [...] debaixo da ignorância em que hoje se tem conservado esta Villa, sendo da Província uma das mais bem povoadas, e de maior nome, e muito mais digo muito digna da atenção de V. Exc. sobre objeto de tamanha ponderação⁵.

Para além do *desejo* e *dever* de alocar uma cadeira de primeiras letras a importância de tal ação era a de superar o

estado da ignorância em que faz a mocidade e o estado digo a mocidade e a necessidade de que há de ser ilustrado provam uma cadeira ao menos de primeiras letras nesta Villa, [...] e fazer-lhes ver os benefícios que se colhem da instrução das primeiras letras, por meio dos quais se tornem habis para o emprego publico da Província para os anos futuros⁶.

A necessidade de instruir o “povo”, no entanto, reverberava na falta de homens preparados para assumirem as funções administrativas do próprio poder público bem como para ensinar. Para os referidos representantes do povo, bastava que pagassem um “ordenado suficiente” para convencer “um homem bom” que empregasse “toda a força no exercício de ensinar de bom grado os meninos”⁷.

⁵ Trata-se de uma correspondência da Villa do Pilar em 11 de setembro de 1821, assinada além do mencionado escrivão por: José Pedro dos Reis Carneiro da Cunha, Brás Alves de Ponce, Domingos José [...] Chaves e Antonio José de Brito. Caixa 005- 1820/1822 - do Arquivo Público do Estado da Paraíba - FUNESC.

⁶ Idem.

⁷ Todos os fragmentos aspeados neste parágrafo fazem parte do documento acima referenciado.

Na verdade, a falta de professores nas comarcas e vilas do interior da província da Parahyba do Norte era um aspecto amplamente referenciado como fator que alimentava a “ignorância” e se constituía como um dos maiores “entraves, que há na vida humana”.

A Vila Nova da Rainha (atual Campina Grande), que fora erigida a pelo menos 30 anos, contava com 68 habitantes dos quais “40 meninos capazes de escolas sem fazer de outras muito que já passam do tempo próprio, e julgam-se perdidos por falta dessa providência”⁸. Essas informações fizeram parte de uma *representação*, que foi impetrada pelos habitantes da referida Vila, que solicitaram pelo menos um professor de primeiras letras, uma vez que havia “muitos pais de famílias, que desejam dar uma educação liberal a seus filhos, e que não o fazem por falta de Mestres, vindo a ser muito dispendioso a sustenção de um filho nas Praças”. Vale ressaltar que essas solicitações foram feitas, criticando ao mesmo tempo o “antigo governo”, que olvidou um estabelecimento tão útil como necessário.

No referido documento (*representação*) foram também apontadas as causas das dificuldades da Vila em ter a instrução pública. Essa dificuldade era, em parte, provocada pelos desvios dos “dízimos do algodão que faz a riqueza do país” bem como dos tributos, décimas, e do subsídio literário que desaguavam “no grande golfo”, em benefício dos “cortesãos do Rio de Janeiro,” que alimentava o vício [...] de vis adultores. Manifestaram, ainda, os habitantes da referida Vila, a esperança de que a com a mudança de governo essas recursos fossem depositados no tesouro público “para servir de bem a Nação em todas as necessidades”. Nesse sentido, convinha à “Pátria a propagação das Luzes as quais só se delatam com a cultura das Letras”⁹.

A observância sobre o significado de se criar cadeiras de primeiras letras, seguramente ia para além de simplesmente instruir o povo, uma vez que esses espaços formais serviriam, também, para a difusão de interesses mais amplos, como o da constituição de uma cultura política,

⁸ Correspondência emitida em 19 de abril de 1822. Caixa 005 - 1820/1822 do Arquivo Público do Estado da Paraíba - FUNESC.

⁹ Todos os fragmentos que se encontram aspeados nesses dois últimos parágrafos fazem parte do documento acima identificado.

instrucional e da tessitura de uma possível identidade brasileira. Assim, mesmo antes de se efetivar formalmente a independência política do Brasil, em sete de setembro de 1822, já em janeiro do mesmo ano o professor da cadeira de primeiras letras da Villa Nova da Rainha, na Comarca de Campina, mandava “informar sobre a sua adesão a nossa Independência”¹⁰.

Esses influxos de *representações* junto aos poderes provinciais, parecem ter obtido algum tipo de sucesso, uma vez que, em 1823, foram criadas, além das “cadeiras de Latim nas vilas de Pilar, Nova Rainha [atual Campina Grande], Brejo de Areia e Sousa, (...) cinco de primeiras letras em Bananeiras, Itabaiana, Santa Rita, Cabedelo e Serra da Raiz” (Mello, 1956, p. 23-24).

Em maio do mesmo ano, foi instaurada a Assembléia Legislativa Brasileira e convocada a Assembléia Constituinte Geral e Legislativa que elegeu a Comissão de Instrução Pública, formada por cinco membros, a quem coube elaborar os princípios mais gerais que norteariam a organização da instrução para todo o império. Nesse sentido, a concepção educacional, segundo Ferronato (2006), era primeiramente a de respeito e manutenção da ordem, seguindo os valores burgueses, assentando-se na educação física, moral e intelectual. Para o referido autor:

Com a independência as elites que assumiram o poder tinham como principal defesa a criação de uma instituição para a formação da mocidade brasileira. Para estes a mocidade brasileira era formada pelos filhos da elite agrária e mercantil e os homens livres. A educação religiosa seria o que restaria para os escravos, índios e libertos (p. 104).

Essa comissão produziu dois projetos de lei: o Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o projeto de Criação de Universidades. Após intensa discussão e a proposição de muitas emendas, o primeiro

¹⁰ Correspondência da Villa Nova da Rainha, em vereação de 13 de janeiro de 1822. Assinam o documento Estevão José Gomes de Siqueira, Antonio [...] Araújo, João Monteiro Torres [...], Antonio Alves Monna, Antonio José Gines Barbosa e Antonio José [...] Nobre. Caixa 005 - 1820/1822 do Arquivo Público do Estado da Paraíba - FUNESC.

projeto foi engavetado e o segundo, aprovado sem maiores delongas. (XAVIER, 1992) Todavia, toda essa discussão foi interrompida, uma vez que a Assembléia Constituinte foi dissolvida pelo imperador, em novembro do mesmo ano. No ano seguinte, isto é, em 1824, foi outorgada a primeira Constituição do Império do Brasil, e no seu artigo 179 ficou estabelecido que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e que nos colégios e universidade, “aonde serão ensinados os elementos das ciências, Belas Letras e Arte”. Assim, somente três anos depois é que foi publicada a primeira lei imperial que, de fato, regulamentou a instrução no Brasil (Lei de 15 de outubro de 1827). Entre as inúmeras orientações contidas na referida lei, aqui destacamos a que se destina à manutenção e à ampliação do ensino mútuo. Entretanto, antes de nos determos nessa questão é importante destacarmos que a referida lei, no seu art. 1º, estabelecia: “Em todas as cidades, vilas e logares mais populosos, haverão escolas de primeiras letras que fôrem necessárias”.

A partir da publicação do Ato Adicional de 12 de agosto 1834, ficou determinado que às Províncias caberiam os encargos relativos à instrução primária e secundária, fato que, segundo Almeida (1993, p. 309), levou a uma descentralização, que acarretou prejuízos para a educação popular. De acordo com o referido autor, as províncias não dispunham “de recursos e condições para a grave incumbência. As unidades de menores posses, como a Paraíba, tinham que levar o ensino irregularmente, com avanços e recuos, obedecendo às oscilações das rendas públicas”.

No ano seguinte (1835), foi aprovada, pela Assembléia Legislativa da Província da Parahyba do Norte, conforme o estabelecido no art. 1º da lei 116, de 19 de maio, a criação de aulas de “primeiras letras nas povoações de S. José, vila nova de Sousa, Catolé do Rocha, da de Pombal, Misericórdia, da de Piancó, Santa Luzia, da de Patos, Congo, da de São João e de Boa Vista, da de Campina Grande e de Latim nas vilas nova de Souza, Pombal, Brejo de Areia, Campina Grande, Mamanguape e Pilar”¹¹. Não há notícias, contudo, de que as referidas *aulas* tenham sido todas *providas* com professores. É significativo registrar

¹¹ PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Collecção de Leis provinciais de 1835*.

que a citada lei remetia para a legislação imperial em vigor, isto é, a de 1827, os aspectos referentes à forma de nomeação e sobre as matérias que deveriam ser ensinadas no “*ensino vulgar*”¹².

De uma maneira geral, os diagnósticos que eram realizados pelos intelectuais e gestores do Império sobre a situação da instrução pública eram marcados pela crítica em relação ao seu atraso, falta de organização e desestímulo do professorado. Para realçarmos essa questão, tomemos um trecho do discurso pronunciado pelo Presidente da Província da Parahyba do Norte, Bazilio Quaresma Torreão, em 1837:

A instrucção elementar da Provincia, sôbre que já tendes apresentado medidas Legislativas que todavia não são sufficientes para animar este importantissimo ramo, cujo atrazo ainda muito carece de vosso esclarecido zelo (...) marchão [as escolas elementares] com hum pé tardio, e irregular. (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Discurso*, 1837, p.10-11).

Em longa solicitação no mesmo documento, o presidente – chamando a atenção para a lamentável “falta de gosto que ainda gira entre nós para instrucção da juventude” (p.10-11) e tomando por base a perspectiva de uma educação “iluminada” - enfatizou a necessidade de medidas que contribuíssem para a melhoria dos serviços instrucionais, tendo em vista o progresso da civilização:

¹² A utilização dessa expressão não será muito comum na documentação consultada para este trabalho. Entretanto, estamos inferindo que se trate do ensino de primeiras letras, conforme nos deixa entender a partir do seguinte documento, de 1838: “A Assembléa Provincial resolveu que se exigisse de V. Ex^a informação de quais são as cadeiras de Ensino Vúlgar, Latim, Francês e meninos que ainda se acham vagas, e se alguma está em concurso[...]”. Caixa 16 - 1838 - FUNESC. Entretanto, um documento de 1840, nos fornece outro indício, qual seja: a de que o *ensino vulgar*, apesar de poder funcionar em prédios públicos, não era reconhecido como ensino ou escola pública oficial. Vale ressaltar, no que concerne a alocação de recursos para “utensílios” para as escolas o valor destinado para aquelas consideradas de *ensino vulgar* era bem menor, ou seja, de apenas 10\$000, enquanto que para as aulas de primeiras letras das vilas e povoações da Província foi destinado 50\$000. Caixa 17- 1839 - FUNESC. Nesse sentido, há de se considerar que os valores eram muito distintos para os referidos ensinos.

Mas, Senhores, se vos não são occultos estes precedentes, também não duvidaes, que só o progresso da civilização pôde despertar no coração dos pais de familia o interesse de darem á seus filhos huã educação iluminada, e desenvolver n'estes o desejo de aperfeiçoarem o seu entendimento.

(...) dá a todas as escolas Estatutos uniformes, que reprimão o desleixo dos Professores, e o pouco zelo no ensino da mocidade: marcai com individuação, e clareza os cazos em que o govêrno pôde demittir. (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Discurso*, 1837, p.11-12).

Nesse sentido, podemos sintetizar que nas décadas de 1820 e 1840, tanto a recente nação brasileira quanto a Província da Parahyba do Norte empenharam esforços com o objetivo de organizar, estruturar e regulamentar a instrução pública e privada, além desses aspectos mais gerais centraram suas ações na criação de um Lyceu, no controle das contratações e no trabalho desenvolvido pelo professorado, na qualidade do ensino mútuo e na regularidade de funcionamento das cadeiras isoladas¹³.

3 - A criação do Lyceu Provincial da Parahyba (o Lyceu Parahybano)

Fundado em 24 de março de 1836¹⁴, o Lyceu Provincial da Parahyba, como foi denominado nos seus primeiros anos de existência, funcionou, inicialmente, no primeiro andar do edifício da Assembléia Legislativa Provincial. Tinha no seu quadro de disciplinas as cadeiras de Latim, Francês, Retórica e Filosofia. Vale salientar que, na cadeira de Retórica, eram também ensinados conteúdos de geografia, cronologia e história, além dos de poética. A definição dessas cadeiras seguiu os objetivos do curso de Humanidades, que já existia na Parahyba do Norte desde 1831, segundo Menezes (1983)¹⁵, e que visava atender a juventude que

¹³ Esse último aspecto foi amplamente analisado por Antonio Carlos Ferreira Pinheiro no livro *Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba*. 2002.

¹⁴ Lei nº 11 de 24 de março de 1836. Cf. Pinheiro & Cury, 2004.

¹⁵ Decreto de 14 de junho de 1831 do Conselho Adjunto.

vislumbrava se preparar para o ensino superior, isto é, principalmente para a Academia Jurídica de Olinda ou para a Faculdade de Medicina da Bahia. Assim, a estruturação do ensino secundário (ou médio) na Parahyba do Norte seguiu as mesmas diretrizes que caracterizaram todos os outros liceus e escolas secundárias criadas no Brasil do 1º Reinado ao período Regencial.

Segundo Haidar (1972, p.14-16),

O aparecimento de liceus provinciais a partir de 1835, e a criação do Colégio Pedro II na Corte, em 1837, representam, no campo do ensino público, os primeiros esforços no sentido de imprimir alguma organicidade a esse ramo do ensino. (...) Destinava-se precipuamente a preparar para o ingresso [de estudantes] nas Faculdades (...). O ingresso nos cursos superiores era a meta visada por todos os jovens que buscavam os estudos secundários, e o estudo parcelado dos preparatórios exigidos para a matrícula nas Academias.

No ano seguinte de sua criação, isto é, em 1837, foram realizadas varias sessões da Assembléia Legislativa em que foi discutida a elaboração do primeiro Estatuto do Lyceu, sendo sancionado em 19 de abril no mesmo ano¹⁶.

Entre outras normatizações e procedimentos acerca de como deveria funcionar o referido estabelecimento de ensino secundário nos chamou a atenção *solenidade de abertura das aulas* (capítulo 2º, art. 6º) que deveria sempre acontecer no dia 4 de fevereiro de cada ano letivo. Acompanhemos:

Para este fim reuni-se-hão na sala, que servir para os actos do Lycêo, a Congregação, e o alumnos matriculados. O professor, que tiver sido encarregado pela congregação, recitará, em voz

¹⁶ Na 16ª Sessão ordinária em 1º de fevereiro de 1837 o relator da Comissão de Instrução Publica leu e mandou a mesa um parecer com emendas em forma de proposta reformando alguns artigos do Estatuto. Na 18ª Sessão ordinária de 4 de fevereiro de 1837, foi realizada uma 1ª discussão do referido documento. Na 20ª Sessão ordinária, em 7 de fevereiro foi realizada uma 2ª discussão. O Primeiro Estatuto do Lyceu Parahybano foi, finalmente, publicado em forma de Lei sob o nº 13 de 19 de abril de 1837. Tanto a lei quanto as atas encontram-se nas Caixas 014-015 - FUNESC.

clara, e inteligível hum discurso, no qual attingirá as noçoens mais geraes, e abstractas das faculdades, e artes do Lycêo, mostrando sua utilidade, e vantagens, concluindos por estimular os estudantes a se applicarem com empenho aos estudos, à que se propõem.

Depois de recitado o discurso, o Bedel em voz alta lerá os nomes dos matriculados nas diferentes aulas, começando pela matricula d'aula de Grammatica, depois da de Francez, Rethorica, Philosophia, e Geometria.

Findo a leitura da matricula, os Professores com seus alumnos se dirigirão aos saloens das aulas respectivas, e passarão a primeira lição para o seguinte dia lectivo¹⁷.

Todo esse procedimento ritualístico, carregado de simbologia, em que o poder institucionalizado e organizado do *saber*, fazia as suas primeiras incursões, ao mesmo tempo levava os alunos a observar a relevância social de pertencerem a uma instituição de nível secundário. Iniciava-se, portanto, a invenção de uma nova tradição escolar, isto é, na perspectiva que ela se processa a partir de

um conjunto de prática, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais como práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. (HOBSBAWM e RANGER, 1997, p. 9)

A identificação nominal de cada aluno matriculado fazia lembrar e ao mesmo tempo contribuía para a construção de um ideário institucional-escolar em que um determinado modo de socialização sinalizava para a produção de uma cultura escolar que alguns poucos poderiam participar.

Os professores, os alunos e os funcionários do Lyceu Parahybano estavam submetidos, a minuciosa normatização, uma vez que o referido Estatuto estava constituído de 56 artigos que regulamentavam e regulavam o período e a forma das matrículas, a abertura das aulas, o

¹⁷ Capítulo 2º, artigos 6º, 7º e 8º da Lei nº 13 de 19 de abril de 1837. Documento encontra-se na Caixa 014-015 - FUNESC.

funcionamento das aulas, a composição da congregação, a realização dos exames, a delimitação do período de férias, a indicação dos dias feriados, as atribuições do diretor, dos professores e dos funcionários (secretario e bedel). É, porém, significativo observarmos que nesse estatuto não se encontram regras de conduta moral e física, o que se tornou muito comum nos estatutos que foram posteriormente elaborados, tanto para o próprio Lyceu Parahybano, quanto para outras instituições educacionais tais como a Colégio de Aprendizes Artífices, o Colégio Nossa Senhora das Neves e o Externato Normal da Parahyba.

Todavia, em que pese toda essa normatização e regulação para o funcionamento do Lyceu Parahybano, no ano seguinte, isto é, em 1838, apesar de contar com 120 alunos freqüentando as suas cadeiras, que pagavam uma taxa de 3\$200 por cada uma¹⁸, na avaliação realizada pelo presidente da província, depreendemos que o referido estabelecimento, seja pela sua condição de novo, seja pela falta de cumprimento dos dispositivos regulamentares, encontrava-se em *embarços e tropeços* (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Falla*, 1838).

Esses *embarços e tropeços* quanto ao funcionamento do Lyceu gerou debates em torno da estruturação das cadeiras que faziam parte de sua proposta curricular. Esse aspecto foi resolvido com a publicação de uma segunda legislação no ano seguinte (1839)¹⁹. Nela, verificamos a criação de duas novas cadeiras: uma, de inglês, e outra, de geografia, cronologia e história, saindo, portanto, esses conteúdos da cadeira de retórica. Há, ainda, algumas recomendações sobre o ensino dessas cadeiras, ressaltando quais recursos didáticos deveriam ser utilizados pelo professor de geografia e os procedimentos metodológicos para o ensino de inglês. Vejamos:

para o ensino e explicação de geografia e cronologia o professor servir-se-á do globo terrestre e celeste; dos mapas geográficos

¹⁸ Esses “rendimentos”, conforme expressão da época, era para ser “aplicado para a compra de livros para a Biblioteca pública do mesmo Liceu.” Caixa -17 - 1839 - FUNESC.

¹⁹ Lei JJ de 23 de março de 1839. Cf. Pinheiro & Cury, 2004.

e tábuas cronológicas mais exatas e acreditadas. O professor de inglês ensinará tanto gramática e tradução desta língua como a sua pronúncia²⁰.

No que concerne ao perfil do corpo docente, este era formado por intelectuais reconhecidos na província. Contudo, não eram muitos, e a lei de 1839 facultou aos sacerdotes regulares poderem ser providos nas cadeiras do Liceu²¹. Kidder (*apud* Menezes, 1983, p.43) nos informa que “um religioso no Convento de São Francisco, na melancolia do claustro em ruínas e quase deserto, este se preparava para disputar a cadeira de inglês, no Lyceu Provincial”.

A participação de religiosos, da Igreja Católica, no âmbito da instrução pública e privada era estimulada pelos próprios gestores da província, conforme verificamos na lei citada acima²². Entretanto, para além das normatizações havia uma cultura disseminada na sociedade brasileira, que entendia que, para formar *homens de bem* (e por que não também de bens!), era necessário uma boa formação moral, principalmente, daqueles que estivessem envolvidos com as atividades instrucionais. Observemos:

Nem vós duvidaes, nem há ahí alguém, que ignore, que a influencia da Religião sobre os costumes, e a moral tem huã força benéfica, e sólida sobre tudo em Estado novo, onde os sentimentos naturaes de respeito e adoração ao Ente Supremo suprem a falta de conhecimento dos deveres do homem para com Deus, para com outros homens e para consigo mesmo (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Discurso*, 1837, p. 12).

O debate que se estabelece até os dias atuais em torno dos objetivos do ensino de nível médio (ou secundário) ora entendido numa perspectiva propedêutica, ora numa perspectiva profissionalizante, ora de forma consorciada, remonta a sua origem. Na discussão sobre o

²⁰ Ver Art. 2º da citada lei.

²¹ Ver Art. 5º da citada lei.

²² A regulamentação da participação da Igreja Católica Apostólica Romana no âmbito das questões instrucionais será efetivada de forma ainda mais evidente no Art. 6º da lei nº 20 de 6 de maio de 1837.

desmembramento de conteúdos da disciplina de retórica, conforme mencionada anteriormente, a problemática da necessidade do Lyceu Parahybano implantar uma *aula* que “profissionalizasse” os seus educandos para o comércio ou para gerir os negócios do estado já estava posta desde os primeiros anos de sua existência. Essa questão pode ser depreendida na *falla* de Joaquim Teixeira Peixoto d’Albuquerque, em 1838:

Seria igualmente interessante que a Assembleia se lembrasse de criar hua Aula de Comercio, em aqual se ensinasse a escripturação por partidas dobradas, redução de pesos, e medidas, Câmbios, Seguros, avarias & a criação d’esta Cadeira acarretaria com sigo não poucos benefícios, por que devendo esta Província pela sua localidade, e excellente Porto, ser bastante comercial, lucraria não pouco, que se applicassem aos estudos mercantis, quando não a todos pelo menos aos mais necessários, aqueles que a essa vida se quisessem dedicar. O Verdadeiro Negociante e hum homem instruido; pelo menos no que é relativo ao se o emprego, e occupação: elle deve conhecer a Legislação a que está sujeito, pelo genero de vida que adoptou, as penas em que incorre, pela infracção de qualquer Contracto; o modo pratico por que deve proceder á escripturação dos seos Livros, e tudo depende de hum estudo bem coordenado. Esta Aula se acha em todos os Paizes civilizados, e entre nós já tem lugar em algumas Provincias do Império; a sua criação é certamente hum preceito da Lei Geral de 4 de outubro de 1831, Art. 96, que manda “ que nenhum individuo possa sêr admittido aos lugares de Fasenda, sem que apresente exame de quasi todas essas matérias. (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Falla* 1838, p. 9-10).

Entretanto, nos embates e nas correlações de forças que irão se estabelecer, pelo menos até as primeiras décadas da república, a perspectiva propedêutica e preparatória para os exames superiores será a vencedora. Isto nos indica que apesar de o Lyceu Parahybano se constituir uma instituição pública, mantida com recursos do Estado, atendeu, prioritariamente, as demandas da elite local e masculina.

4 - O provimento do professorado público, suas atividades e precária remuneração

Na legislação produzida no período em estudo acerca das questões instrucionais, é facilmente perceptível a preocupação que os gestores do poder público tiveram com a normatização e com a regulamentação do próprio Estado, uma vez que era necessário para a recente nação dar continuidade à formatação de uma estrutura jurídica, iniciada com a Constituição de 1824 (SLEMIAN e PIMENTA, 2003). Mas, ao mesmo tempo visava exercer maior controle sobre a forma de contratação dos professores para o serviço público. Além das leis gerais de 1827 e 1834, na Província da Parahyba do Norte, foi publicada uma normatização, em 1837, especificando em seus três primeiros artigos, a forma de provimento do professorado público. O rigor na conduta civil quanto moral teria de ser atestado pela Câmara Municipal e pelo pároco²³. O controle do professorado por parte das autoridades provinciais da Parahyba do Norte é recorrente na legislação segundo estudo realizado por Cury (2003, p. 3):

Considerando que os documentos oficiais, com os quais vimos trabalhando, procuram encaminhar uma ordem e de determinar o perfil do cotidiano escolar que se pretendia implementar, podemos dizer que esta suposta ordem está em diálogo com este mesmo cotidiano. É neste diálogo, ou melhor, neste movimento no interior da própria legislação, que o historiador pode ir percebendo quais as adequações que a ordem pretendida pelas autoridades provinciais vai adquirindo.

Durante a realização dos concursos, os candidatos teriam de comprovar saber ler, escrever, as quatro operações, aritmética prática, de quebrados, decimais, proporções, as noções mais gerais de geometria prática [sem demonstrações], gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana²⁴. Estes conteúdos seriam àqueles que os professores deveriam ensinar nas cadeiras isoladas de primeiras letras. Também, em 1837, foram

²³ Lei nº 20 de 6 de janeiro de 1837. Cf. Pinheiro & Cury, 2004.

²⁴ Art. 6º da lei nº 20 de 6 de maio de 1837. Cf. Pinheiro & Cury, 2004.

regulamentados os textos (livros) que os professores deveriam utilizar em sala de aula: “Para a leitura dos alunos serão preferidas as constituições do Império, o Resumo de História do Brasil e o opúsculo - Palavras de um Crente”²⁵. A adoção oficial desse opúsculo provocou algumas reações, provavelmente, de intelectuais e professores mais próximos dos ideais iluministas e liberais, porquanto no ano seguinte, isto é, em 1838, o presidente da província da Parahyba do Norte, em *falla* encaminhada à Assembléia Legislativa, pedia que fosse determinado “hum compendio por onde os meninos deverão principiar a aprender visto haver toda a repugnância em se admitir o já destinado - Palavras de hum Crente” (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Falla*, 1838, p.12).

O controle do Estado sobre as atividades desenvolvidas pelo professorado das cadeiras isoladas de primeiras letras chegava ao nível da necessidade de este comprovar mensalmente se existiam em suas salas de aula pelo menos 20 alunos matriculados. No ensino de latim, 12 e na cadeira de francês, no mínimo seis. Caso esses dados não fossem comprovados, o professor era ameaçado de não receber o seu ordenado. Todavia, essa problemática provavelmente gerou alguns debates entre professores e os gestores da instrução pública, no âmbito das sessões da Assembléia Legislativa paraibana. É importante salientar, que não raras vezes, professores públicos passavam a ter assento na Assembléia Provincial²⁶, o que pode indicar o desenvolvimento desse tipo de discussão. Assim, no decorrer desses debates, o presidente da província teceu algumas recomendações gerais e, dentre elas, destacamos: “estabelecei premios aos que apresentarem anualmente hum certo numero de discipulos em estado de serem examinados; finalmente sujeitai-os à fiscalização activa, e escrupulosa de hum Agente do Governo” (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Discurso*, 1837, p.10-11).

Essa última proposta, isto é, a de premiar os professores que tivessem número elevado de alunos em sala de aula, foi efetivada alguns anos depois pelo governo provincial. No entanto, essa “premiação” trouxe mais problemas do que benefícios para a instrução pública e

²⁵ Idem, *Ibid.*

²⁶ Lei nº 115 de 28 de abril de 1835. Cf. Pinheiro & Cury, 2004.

privada, uma vez que os dados quantitativos referentes ao número de alunos foram freqüentemente mascarados pelos próprios professores, que, temerosos de perder sua gratificação, não encaminhavam ao setor de estatística informações fidedignas.

A situação da instrução pública não era deficiente apenas na Província da Parahyba do Norte. Na sessão de 11 de agosto da Assembléia Constituinte de 1823, por exemplo, foram publicados pareceres que ressaltavam as dificuldades generalizadas desse setor do poder público. Representantes da Bahia, do Ceará, de Santa Catarina e de outras províncias chamaram a atenção para a insignificância do salário dos professores, “tão mesquinho que ninguém se afoita a ser mestre de gramática latina, nem mesmo de primeiras letras” (MOACYR, 1939, p.13-14).

Quando da discussão, na Câmara dos Deputados do Império, do projeto de lei sobre o ensino primário, enviado pela Comissão de Instrução em 1827, o então deputado Lino Coutinho, da Bahia, assim se posicionou em relação à remuneração do professorado brasileiro:

O que acho é que o ordenado é pequeno, porque não sei como um homem pode sustentar-se e vestir-se com 150\$. É preciso que nós elevemos os mestres de primeiras letras à dignidade dos outros, que os tratemos como mestres, que foram nossos, e devem ter todas as honras, privilégios e honorários que se dão aos outros mestres” (COUTINHO *apud* XAVIER, 1992, p. 45).

Ao examinar as críticas e sugestões do poder público quanto à situação do professorado, percebemos ser tal discurso profundamente contraditório. Se, por um lado, se reconhecia (como até hoje!) a importância social do trabalho do professor, por outro, faltava vontade política para melhor qualificá-lo e remunerá-lo.

5 - O precário funcionamento do ensino mútuo na Parahyba do Norte

Em 1999, foi publicada uma importante obra que reúne vários estudos sobre as escolas e ensino mútuo na França, Portugal, Argentina e no Brasil. Em relação ao último, encontramos estudos mais genéricos sobre o Brasil e outros mais particulares relativos às províncias do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul. É importante

também registrarmos as análises tecidas sobre o método monitorial/mútuo na Escola Normal de Niterói e a influência das ideias do Barão de Gêrande. Em quase todos os trabalhos, é tomado como marco significativo para a implantação do ensino mútuo no Brasil a sua oficialização a partir do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, cujo art. 5 estabelecia:

em cada capital de província haverá uma escola de Ensino Mútuo; e naquelas cidades, vilas e lugares mais populosos, em que haja edifício público que possa aplicar a este método, a escola será de ensino mútuo, ficando o seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo prazo, e a custa do seu ordenado, quando não tenha a necessária instrução e deste método” (*apud* XAVIER, 1992, p. 41-42).

Cabe ressaltar, no entanto, que a primeira experiência brasileira desse tipo de escola remonta ao início do ano de 1823, no município da Corte, a partir da Decisão nº 11, de 29 de janeiro, firmada pelo Ministro José Bonifácio de Andrada e Silva. Em 22 de janeiro de 1825, foi baixado outro decreto imperial, criando uma escola mútua na Província da Bahia (NISKIER, 1989). Segundo Almeida (1989, p. 58),

apesar do eclipse da grande voga do ensino mútuo na Inglaterra, os liberais brasileiros propugnadores do método, pensaram então que a liberdade de abrir escolas, sem exames prévios e sem autorização, unida a um novo sistema de instrução, difundiria rapidamente, até aos mais distantes pontos do império, a necessária instrução às massas.

O ensino mútuo era desenvolvido a partir do método de Bell e de Lancaster que consistia “na aplicação de uma máxima mui antiga, segundo a qual tudo quanto um homem sabe pode ensina-lo, e o melhor modo de saber bem as cousas é ir ensinando. (...) consiste por tanto em fazer com que os rapazes se ensinem, uns aos outros” (MOACYR, 1939, p. 22). Na mesma obra, o autor também descreve, minuciosamente, o funcionamento interno desse tipo de escola no Brasil, descrição esta, parcialmente abaixo reproduzida:

cada escola é dividida em classes de rapazes quasi da mesma idade, e que tenham feito iguais ou quasi iguais progressos; o

lugar de cada um será determinado pelo seu adiantamento. Cada classe destas se divide em decuriões, e em discípulos (...) Os decuriões devem fazer estudar as lições seus discípulos ao mesmo passo que as estudam eles mesmos, vigiar no seu bom comportamento, e no socego e boa ordem da classe. Cada uma destas classes deve ter um certo numero de vigias ou inspetores (nas escolas de Lancaster dá-se-lhe o nome de monitores). A obrigação destes monitores é vigiar exclusivamente sobre o que se está fazendo na classe, ensinar os decuriões e aprender as lições, e dizer-lhes o modo como as hão de ensinar aos seus discípulos, ver se todos eles cumprem com o seu dever, tomar no fim a lição de toda a classe (p. 22-23).

Aportado na lei referenciada acima em 1829, o professor de primeiras letras, Antonio José Gomes Barbosa, proveu a Cadeira d'Ensino Mútuo na Vila Nova da Rainha que havia sido criada pelo Conselho do Governo²⁷. O ordenado anual do professor era de duzentos mil réis. Temos também a informação do funcionamento de uma cadeira de primeiras letras de Ensino Mútuo na cidade da Paraíba, que esteve sob a responsabilidade do professor Henrique da Silva Ferreira que havia servido como professor público em Pernambuco²⁸.

Em que pese a “euforia” que o ensino mútuo provocara na elite brasileira, que chegou a vê-lo como uma das soluções mais viáveis para difundir a instrução pública, principalmente nos últimos anos da década de 1820, muito rapidamente arrefeceu, uma vez que na década seguinte alguns intelectuais e gestores públicos teceram muitas críticas a esse tipo de ensino, em 1833, por exemplo o Ministro Campos Vergueiro

afirmava não encorajar a fundação de novas escolas com este método. Finalmente, depois de vinte anos de experiências decepcionantes, é que o governo e seus aplicadores aceitaram a derrocada do método, atribuindo-a ainda, não ao método em

²⁷ Correspondência de 17 de agosto de 1829. Caixa 005- 1820/1822 - do Arquivo Público do Estado da Paraíba - FUNESC.

²⁸ Correspondência de setembro de 1829. Caixa 005- 1820/1822 - do Arquivo Público do Estado da Paraíba - FUNESC.

si, mas sim ao Brasil, que não oferecia as condições necessárias para a sua aplicação” (TOBIAS, 1986, p.147).

Villela (1992), ao analisar o processo de implantação da primeira escola normal do Brasil (Niterói), em 1835, faz uma análise muito interessante acerca do limite pedagógico do método lancasteriano. Para a autora:

a intenção dos dirigentes era muito mais a de ordenar, controlar e disciplinar do que propriamente instruir. (...) Não era o seu potencial de instruir bem o que mais mobilizava os nossos dirigentes, mas, certamente, o seu potencial disciplinador. O método lancasteriano procura desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exerce um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física (p. 30-31).

As críticas a esse tipo de escola no Brasil eram reiteradas em cada novo relatório divulgado pela Assembléia Geral Legislativa do Império (ALMEIDA, 1989) e eram corroboradas pelos gestores do poder público na Província da Parahyba do Norte. Em 1837, por exemplo, o Presidente da Província, Bazilio Quaresma Torreão, em discurso proferido na abertura da sessão ordinária da Assembléia Provincial paraibana, assim avaliou as duas aulas de ensino mútuo da capital:

[...] encetadas com o methodo individual, estão bem longe de apresentar as vantagens dezejadas; dependentes, como se achão os respectivos professores, já do abito, e educação dos Alumnos, já da regularidade do mecanismo e já em fim da unidade do systema das escolas normaes (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Discurso*, 1837, p. 11).

Em 1840, segundo nos informa Almeida (1989), a Província da Parahyba do Norte dispunha de nove escolas mútuas nas seguintes localidades: Cabaceiras, Gurinhém, Independência (atual Guarabira), Patos, Santa Rita, São Miguel, Serra da Raiz (Maia Branca), Taiabana (provável atual Itabaiana) e Vila do Imperador. Ainda conforme o referido autor, as escolas mútuas na Província paraibana não puderam prosperar pela incúria dos pais, por falta de pessoal qualificado e de edifícios adequados à aplicação do sistema (p. 59 e 72). Três anos depois (1843), o presidente da Província da Parahyba do Norte considerou que

as duas Escolas de Primeiras Letras da Capital que foram estabelecidas pelo methodo de ensino mútuo, em virtude de artigo 4 da lei de 15 de outubro de 1827, e ainda são consideradas desta classe; mas com quanto não tenha tido occasião de visitá-las pessoalmente, creio, segundo informações, que o systema de Lancaster acha-se ahí bem modificado, de mistura com o antigo methodo individual (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Discurso*, 1843, p. 16).

Para ele, “o ensino mutuo nunca existio rigorosamente no Brasil, por que a mesma Escola normal, que estabeleceu-se na Côrte em 1823, consta não tê-lo praticado em toda perfeição” (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Discurso*, 1843, p. 16).

Em que pese todas as dificuldades que as escolas de ensino mútuo enfrentaram no aspecto relativo ao procedimento metodológico, ainda podemos observar as dificuldades de ordem material, uma vez que, para o seu funcionamento, era necessário que as escolas contassem minimamente com “bancos, louzas, cadeira do professor, taboa de operações de arithemética” conforme foi solicitado em “orçamento para o fabrico de aula do ensino mutuo da Villa Constitucional de Santo Antonio de Piancó” para oito classes, em 1834.

6 - As meninas e as professoras: a normatização do trabalho e o que deveriam aprender e ensinar

Encontramos, em número muito significativo, estudos relacionados à educação das mulheres ou sobre a sua profissionalização. Não pretendemos, neste trabalho, acrescentar algo inovador sobre a temática. Entretanto, consideramos importante traçar breves comentários sobre algumas diferenças no tocante ao que a legislação mencionava acerca da educação das meninas, das obrigações das professoras na Província da Parahyba do Norte, entre 1822-1840.

Importa registrarmos que, em 18 de abril de 1828, o Conselheiro Padre Joaquim Antonio Leitão, membro do Conselho Geral da Província, apresentou projeto para a criação da “1ª escola pública, para o sexo feminino na Capital, e Província, sendo nomeada depois para reger esta cadeira D. Maria da Conceição Cabral.” (PINTO, 1977, p. 101). Entretanto, a primeira regulamentação que irá distinguir o trabalho das professoras ocorrerá quase dez anos depois, isto é, em 1837²⁹. A lei

determinava que tanto professores quanto professoras receberiam os seus ordenados que por lei lhes fossem marcados, ou seja, não deixava evidenciado que ambos teriam o mesmo salário. Nesse sentido, abria-se a possibilidade de dupla interpretação por parte dos gestores públicos, que poderiam entender que a remuneração deveria ser igualitária ou diferenciada, ficando conseqüentemente na dependência da lei de contratação.

Sobre essa questão e tomando como referência a lei imperial de 15 de outubro de 1827, Stamatto (1992, p. 86), analisa a problemática nos seguintes termos:

O salário previsto nessa lei era igual para ambos os sexos, mas na prática se tornaria diferente, pois, segundo relatos presidenciais, muitas vezes, não se conseguia mulheres preparadas para passar no concurso do magistério, o que facultava ao presidente da província contratá-las interinamente com um menor salário. Esta permissão constava na legislação que criava escolas nas províncias e estipulava a contratação de professores com menores proventos, quando não houvesse candidato aprovado em concurso na forma da lei de 1827.

Ainda no âmbito das questões relativas aos concursos estava explicitado que as candidatas ao magistério não precisariam dominar as noções de aritmética nas quatro operações, mas em compensação seriam obrigadas a ensinar as prendas que dizem respeito à economia doméstica. Neste último caso, o presidente da província convidaria uma ou duas matronas peritas em prendas domésticas.

7 - Considerações finais

Percebemos, a partir de um breve cotejamento sobre a documentação e a bibliografia, que alguns agentes políticos compreendiam o *aperfeiçoamento do Homem* a partir da instrução como vital para o processo de consolidação e fortalecimento da recente nação brasileira. Sabemos, ainda, que essa perspectiva “político-pedagógica” propiciou, na Província da Parahyba do Norte, a estruturação escolar que contava, até o início dos anos quarenta do século XIX, com uma escola secundária mantida com recursos públicos: o Lyceu Parahybano, que fora fundado em

³⁰ Art. 4º da lei nº 20 de 6 de maio de 1837. Cf. Pinheiro & Cury, 2004.

1836, além de 17 cadeiras isoladas, com aproximadamente 512 alunos matriculados. A documentação consultada nos fornece significativos indícios de que a organização do ensino assentado no método mútuo, que fora oficializado a partir da regulamentação de 1827, mostrou-se precária. Em suma, até o final dos anos 1840 do século XIX, a organização escolar paraibana, em seu sentido mais amplo, era incipiente, estando a instrução, prioritariamente, a cargo da iniciativa particular e de professores, em sua grande maioria, autodidatas. A baixa remuneração do professorado e a forma de funcionamento das escolas mútuas eram apenas alguns dentre tantos outros problemas da instrução pública brasileira e, particularmente, da paraibana.

8 - Referências e Fontes

ALMEIDA, Elpídio de. *História de Campina Grande*. Campina Grande, PB: s/e (fac-simile) 1993.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. Tradução de Antonio Chizzoti, São Paulo, SP: Educ; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

AQUINO, Rubim Santos Leão de et al. *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1999.

BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.

BOTO, Carlota. *A escola do novo homem: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo, SP: Editora da UNESP. 1996 (Coleção Encyclopaedéia).

FERRONATO, Cristiano de Jesus. *Construindo uma nova ordem: o debate educacional na Assembléia Constituinte de 1823*. João Pessoa, PB: Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPB (Dissertação de Mestrado).

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo, SP: Unesp, 1999 (Coleção Encyclopaedéia).

CURY, Cláudia Engler. Programas escolares e método de ensino na documentação sobre a instrução pública na Parahyba do Norte de 1835 a 1864. In: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei e CRUZ, Marta Vieira (org.). *Anais do VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. Aracaju, SE: Universidade Federal de Sergipe; Campinas, SP: HISTEDBR, 2003 (CD-ROM).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel

Ramalhete. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAIDAR, Maria de Lourdes Marioto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo, SP: Grijalbo, Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997 (Coleção Pensamento Crítico, vol. 55).

MELLO, José Baptista de. *Evolução do ensino na Paraíba*. 2ª ed. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1956.

MENEZES, José Rafael de. *História do Lyceu Parahybano*. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 1982.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Juntas Governativas e a Independência*. Rio de Janeiro, RJ: Conselho Federal de Cultura e Arquivo Nacional, v. II, 1973.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as províncias: subsídios para a História de Educação no Brasil - 1834-1889 - das Amazonas às Alagoas*. Vol. 1, São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Editora Nacional, 1939.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de História (1500-2000)*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

PAIM, Antonio. *História do liberalismo brasileiro*. São Paulo, SP: Mandarim, 1998.

PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Discurso* com que o Presidente da Província da Parahyba do Norte fez á abertura da Sessão ordinaria da Assembléa Provincial no dia 15 de janeiro de 1837. s/l, s/d.

_____, *Falla* com que o Exm. Presidente da Provincia da Parahyba do Norte, o Doutor Joaquim Teixeira Peixoto d'Albuquerque installou 1ª Sessão da 2ª legislatura d'Assembléa Provincial no dia 24 de junho de 1838. s/l, s/d.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira e CURY, Cláudia Engler (orgs.). *Leis e regulamentos da Instrução da Paraíba no período imperial*. Brasília, DF: SBHE/INEP/MEC, 2004 (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

PINTO, Irineu Ferreira. *Datas e notas para a história da Paraíba*. João Pessoa, PB: Universitária/ UFPB, 1977 (Documentos Paraibanos, 5).

SLEMIAN, Andréa e PIMENTA, João Paulo G. *O nascimento político do Brasil: as origens do estado e da nação (1808-1825)*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A carreira do professor primário (1822-1889). In: *Revista da Faebba - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação*. V. 1, nº 1 (jan./jun.,1992), Salvador, BA: UNEB, 1992. p. 83-91.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 4ª ed. São Paulo, SP: IBRASA, 1986.

VILLELA, Heloísa. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice

(org.). *O passado sempre presente*. São Paulo, SP: Cortez, 1992 (Questões da Nossa Época; v.4).

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1992 (Coleção Educação Contemporânea).

INSTRUÇÃO E POLÍTICA NA PARAHYBA DO NORTE DURANTE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA (1823-1840)¹

Cristiano Ferronato

1 - Introdução

Este texto analisa o debate referente à instrução durante o processo de Independência do Brasil, entendendo esta como parte importante da construção de um aparato legal que organizasse a nova nação. Na construção desse debate, analisamos a participação dos representantes brasileiros nas Cortes de Lisboa e o papel dos deputados provinciais paraibanos na Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, de 1823. Essa Assembléia teve significativa importância para o processo de construção da nação brasileira.

Finalmente, analisamos o retorno dos deputados paraibanos à província e os encaminhamentos no sentido de estabelecer os primeiros ordenamentos jurídicos, legais e institucionais, referentes ao ensino de primeiras letras e do ensino secundário, até o início dos anos de 1840.

Nosso *corpus* documental é o Diário da Assembléia Constituinte de 1823, e a legislação que foi produzida no período, além de algumas falas, exposições e discursos dos presidentes de província da Parahyba do Norte e correspondências emitidas pelas Câmaras dos Termos aos presidentes da mesma província.

O trabalho com as fontes é essencial para o desenvolvimento da

¹ Este artigo é parte das reflexões desenvolvidas durante o processo de construção da dissertação de mestrado defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com financiamento da CAPES.

pesquisa em história da educação. A história da educação enquanto ato da história humana, mas estando centrada na esfera do fenômeno educacional, não se afirma sem os seus determinantes históricos. Portanto, as fontes não foram tratadas na pesquisa como verdades absolutas, pois, como afirma Lopes (2001, p. 81):

embora a “revolução documental” também tenha atingido e marcado profundamente o campo da história da educação os pesquisadores têm insistido na necessidade de, mesmo para aqueles que abordam novos temas e que se utilizam de fontes não-tradicionais, de recorrerem aos arquivos propriamente ditos. Mas em vez de fetichizarem o documento acreditando que ele possa falar toda a verdade, os historiadores têm se esforçado em problematizar essas fontes.

Assim, trabalhar na esfera da história da educação, e tendo as fontes documentais como seu principal artefato para a sua construção, é indiscutível que as mesmas nos orientem para um determinado ponto de vista. Saviani (1980, p. 34) indicou isso ao falar sobre a importância da Filosofia e da História na compreensão e no trato dos problemas da educação. Para o referido autor:

a filosofia não se dá no vazio, da mesma forma que a História não se dá no abstrato; quer dizer, a Filosofia é uma atitude que se dirige a algo e a História é uma história concreta, portanto história de alguma coisa.

Outro aspecto que considero relevante realçar é sobre a intenção de aqui tratar a questão educacional, partindo do campo do político ou da Nova História Política.

Hoje, a história política vive um período de recuperação de seu valor enquanto forma de abordagem. A novidade entre a história política atual e a chamada tradicional se concentra no trato com as fontes, no padrão da narrativa dos acontecimentos, na longa duração, ou seja, na forma como é objetivada. Com relação aos estudos de história do Brasil, estes já estão articulados a toda uma transformação teórica e metodológica da história internacional, que logo poderá ser identificada como a chamada renovação da história política e sua articulação com uma história cultural que floresceu no Brasil a partir da década de 1970.

O centro das preocupações na Nova História Política se concentra

nas diversas esferas do poder e não se limita em analisar a atuação individual deste ou daquele político. Exemplo disso são os novos estudos sobre cultura política, em que além de se trabalhar com as macros instituições, busca-se compreender as microrrelações de poder. Como afirmam Soihet, Bicalho & Gouvêa (2005, p.12):

Pensa-se agora em termos dos partidos políticos, das disputas eleitorais, das ideologias políticas, enfim, daquilo que demonstra a vitalidade da dinâmica política nos processos históricos. Resgata-se a ação no campo do poder e do político, reconhecendo-se a pluralidade e a longa duração e os fenômenos que envolvem esse campo em particular.

Muitos são os problemas enfrentados pelos que desejam caminhar nas fronteiras entre a história cultural e a história política.

Como afirmou Rémond (1994), é preciso deixar claro que o político existe, distingue-se de outros tipos de realidade, que é algo específico e que pode ser determinante como ser determinado, isto é, tem alguma autonomia e é capaz de imprimir sua marca e influir no curso da história.

2- As vésperas da independência do Brasil: revoltas, política e a instrução

A Parahyba do Norte envolveu-se ativamente na Revolução de 1817, tendo como alguns de seus participantes membros da família Carneiro da Cunha da tradicional oligarquia pernambucana². Estevão Carneiro e sua esposa fizeram uma doação de algumas cabeças de gado para financiar a Revolução, além de terem participado ativamente do movimento.

Buscando romper com o passado de exploração e opressão, os revoltosos pernambucanos quiseram, também, fazer uma revolução nos modos e maneiras de se relacionarem com as pessoas, pretendendo nelas inculcar o sentimento de *igualdade*, ainda que restrito aos homens brancos. O comerciante francês Tollenare, que, entre 1816 e 1818, esteve em Pernambuco, fez as seguintes observações a respeito dessa questão em seu livro “Notas Dominicais”:

² Aqui vale ressaltar que a família Carneiro da Cunha teve uma participação significativa na história da educação paraibana.

³ Carta de 11 set. 1822 da Câmara de Pilar. Caixa 005. Arquivo Histórico do

(...) Em lugar de “Vossa mercê”, diz-se “Vós”, simplesmente; em lugar de Senhor é-se interpelado pela palavra Patriota, o que equivale a cidadão e ao tratamento de tu (...) As cruzeiras de Cristo e outras condecorações reais abandonam as botocouras; fez-se desaparecer as armas e os retratos do rei (1956, p. 131).

Procurando apoio ao seu movimento, os líderes revolucionários contataram, sem sucesso, os Estados Unidos, a Argentina e a Inglaterra. Junto a esta última tentaram obter, em vão, a adesão do jornalista Hipólito José da Costa, que lá estava radicado. Quando a notícia sobre a revolução chegou ao Rio de Janeiro, D. João promoveu uma violenta repressão, buscando evitar, de qualquer modo, a ameaça de guerra. Os revoltosos entraram pelo sertão nordestino, mas, logo em seguida, as tropas enviadas por D. João, acrescidas das forças organizadas pelos comerciantes portugueses e proprietários rurais ocuparam Recife, em maio de 1817. Os governos da Bahia e do Ceará também reagiram à revolução, prendendo os revoltosos que para lá se dirigiram, buscando adesão ao movimento.

A luta durou mais de dois meses, até as forças governistas conseguirem derrotar os revoltosos. A repressão foi muito violenta. Muitos dos líderes receberam a pena de morte, como Domingos José Martins, José Luis de Mendonça, Domingos Teotônio Jorge e os padres Miguelinho e Pedro de Sousa Tenório. Para o governo português a punição deveria ser exemplar, para desestimular movimentos similares. Depois de mortos, os réus tiveram suas mãos cortadas e as cabeças decepadas. Os restos dos cadáveres foram arrastados por cavalos até o cemitério.

Em 1818, por ocasião da aclamação do rei D. João VI, foram ordenados o encerramento da devassa, a suspensão de novas prisões e a libertação dos prisioneiros sem culpa formada. Continuaram, entretanto, presos na Bahia os implicados que já se encontravam sob processo, e assim permaneceram até 1821, quando foram postos em liberdade. Entre eles estavam Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva, os padres Frei Joaquim do Amor Divino Rabelo, o Frei Caneca, e Francisco Muniz Tavares.

O retorno de D. João VI a Portugal, pressionado pela Revolução do Porto, e as medidas recolonizadoras tomadas pelas Cortes de Lisboa, que tentavam ainda limitar o poder do príncipe-regente D. Pedro, favoreceram a união das forças políticas brasileiras contrárias à política

das Cortes. À medida que as decisões das Cortes já não deixavam dúvidas sobre a “recolonização”, a idéia de Independência ganhou força. Praticamente alcançada no Dia do Fico, quando o príncipe-regente recusou-se a obedecer à ordem de retornar a Portugal, a Independência foi formalizada com o Ato simbólico do Ipiranga. No entanto, a Independência não foi aceita de imediato em todas as províncias. Nas províncias da Bahia, Pará, Piauí, Maranhão e Cisplatina, militares e comerciantes portugueses, que não aceitavam o fim do domínio de Portugal também se rebelaram.

O Governo Imperial teve de contratar mercenários estrangeiros que, ao lado das milícias populares, combateram aqueles que se revoltaram contra a Independência. Por outro lado, toda nação, ao se tornar livre, precisava ter sua independência reconhecida internacionalmente. Os Estados Unidos foram os primeiros a reconhecê-la, seguidos pelas demais nações sul-americanas, que faziam restrições ao regime monárquico adotado por D. Pedro I.

A Inglaterra não a reconheceu logo, aguardando que Portugal, seu tradicional aliado, o fizesse. Mas interessada em manter os tratados assinados em 1810, pressionou Lisboa a concordar com a Independência de sua antiga colônia. José Bonifácio, monarquista constitucional e líder dos aristocratas do Partido Brasileiro, tornou-se o principal ministro de D. Pedro, afastando do poder os democratas, em meio a grande agitação. Suas propostas em relação à escravidão, ao tratamento dado aos índios, à reforma agrária, à proteção às vegetações, rios, à educação, entre outras, são até hoje debatidas.

O período entre a partida de D. João VI e a Independência foi um momento em que a “política” dominou as discussões das elites brasileira e portuguesa. Assim, os problemas referentes à instrução pública pouco foram discutidos tanto no Brasil quanto em Portugal. No Reino Unido, a questão da instrução pública sofreu uma espécie de paralisia. O que estava em pauta eram os novos rumos políticos. Esses novos rumos começaram a ser decididos nas Cortes de Lisboa, onde a discussão sobre a instrução pública reapareceu no cenário do Reino. Reapareceu sim, mas não como uma discussão central. A instrução pública nas Cortes de Lisboa, ficou no cenário das questões secundárias.

A Revolução de 1820 apresentava duas faces contraditórias. Para

Portugal, era liberal, na medida em que convocou as Cortes (Assembléia), que não se reuniam desde 1689, com o objetivo de elaborar uma Constituição que estabelecesse os limites do poder do rei. Para o Brasil, foi conservadora e “recolonizadora”, visto que se propunha a anular as medidas concedidas por D. João VI, exigindo a manutenção dos *monopólios* e privilégios portugueses, limitando a influência inglesa, subordinando novamente a economia e a administração brasileiras a Portugal.

No Brasil, as primeiras notícias sobre o movimento chegaram por volta de outubro, gerando grande agitação. Todos se confraternizaram, mas aos poucos ficou clara a divergência de interesses entre os diversos setores da população. No Grão-Pará, na Bahia e no Maranhão, as tropas se rebelaram em apoio aos revolucionários portugueses, formando Juntas Governativas que só obedeceriam às Cortes de Lisboa. A presença da família real no Rio de Janeiro agravara as diferenças que separavam o Sul do Norte, sobrecarregando essas regiões com o aumento e criação de novos tributos, destinados à manutenção da Corte. Muitos comerciantes portugueses, ansiosos por recuperar seus privilégios, aderiram ao movimento. Foram apoiados pelas tropas portuguesas.

Outros grupos acreditavam que o regime constitucional implantado em Portugal seria também aplicado no reino do Brasil. Havia também aqueles que, beneficiados com o estabelecimento da Corte no Rio de Janeiro, não queriam a volta da família real para Lisboa, já que seus negócios estavam correndo bem e o retorno significaria o fim das vantagens e de seu prestígio social e político. Funcionários que haviam recebido cargos públicos e proprietários de escravos e terras do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e de São Paulo, manifestaram-se contra a Revolução do Porto, defendendo a permanência da família real no Brasil.

O retorno da Corte para Portugal dividiu as opiniões. De um lado, o Partido Português, que agrupava as tropas portuguesas e os comerciantes reinóis, exigindo o regresso da família real, de outro, aqueles que se opunham, por terem progredido e ganhado prestígio e poder com a vinda da Corte para o Rio de Janeiro, e que, portanto, queriam que o rei ficasse. A partir do momento em que se manifestaram favoráveis à permanência de D. João VI, passaram a ser conhecidos como Partido Brasileiro. Seus integrantes não eram necessariamente brasileiros de

origem, mas tinham seus interesses vinculados ao Brasil.

D. João VI resolveu ficar, mas, tentando contornar a situação, anunciou que enviaria o príncipe D. Pedro a Portugal, “para ouvir os povos”. Essa medida não foi bem aceita por comerciantes e tropas portuguesas do Rio de Janeiro. Em fevereiro de 1821, as tropas reuniram-se no Largo do Rocio, atual Praça Tiradentes, exigindo que D. Pedro e D. João VI jurassem a Constituição que estava sendo feita pelas Cortes e substituíssem ministros e funcionários que ocupavam os principais cargos administrativos. O Rei concordou com tudo.

Alguns dias depois de jurar, antecipadamente, a Constituição, no Real Teatro São João, atual João Caetano, o rei foi pressionado a retornar a Lisboa, deixando o príncipe D. Pedro como regente. Ficou também decidido que se realizariam eleições para a escolha dos representantes brasileiros nas Cortes de Portugal.

Os deputados que foram a Portugal acreditavam na face liberal da Revolução do Porto. Em sua maioria, defendiam a união com Portugal através de uma monarquia dual, o que significava que Brasil e Portugal teriam igualdade jurídica, política e administrativa.

Mas, desde a chegada dos primeiros deputados brasileiros às Cortes, portugueses e brasileiros tiveram linguagens divergentes, sob aparência de intenções convergentes. Logo se gerou a convicção de que o interlocutor procedia de má fé. A desconfiança se instalou entre os dois lados.

No entanto, a agitação continuou. No dia 21 de abril, grupos populares reuniram-se em assembléia no edifício da Praça do Comércio, exigindo que D. João jurasse a Constituição espanhola enquanto era elaborada a Constituição portuguesa. Devido aos sucessivos adiamentos da partida, manifestações tanto a favor como contra o retorno do rei tomaram conta da reunião. Para controlar a situação e terminar com a manifestação, D. Pedro ordenou à tropa que dispersasse a assembléia. Uma pessoa morreu e muitas ficaram feridas e, por isso, o edifício projetado por Grandjean de Montigny, a atual Casa França-Brasil, passou a ser conhecido como “Açougue dos Braganças”.

Dias depois, a 26 de abril de 1821, D. João VI deixava o Brasil, acompanhado por 4 mil súditos. Seu regresso atendia às exigências das Cortes, mas, deixando D. Pedro como príncipe-regente do Brasil,

agradava também ao grupo político que defendera a permanência da família real no Brasil – o Partido Brasileiro –, que começava, então, a se formar.

As Cortes Constituintes da Nação Portuguesa que foram instaladas em 24 de janeiro de 1821 não tinham a instrução pública como um de seus principais temas. O que há são apenas alguns discursos localizados, criticando a situação de ignorância em que vivia a nação portuguesa. Apesar disso, os discursos revelam que havia uma ligação entre a situação política e social do Reino e a instrução pública. No entanto, esta preocupação não tornou as Cortes mais operantes com relação à instrução do povo.

Nos debates das Cortes lusas, a questão da instrução, quando discutida, era extensiva a todo o reino Unido de Portugal e do Brasil, como a criação de escolas de primeiras letras com mestres pagos com salários atrativos, como propõe o deputado baiano Marcos Antonio de Souza. Sua proposta parece ter sido aceita, mas no texto final da Constituição Portuguesa não há a confirmação da aceitação. Os deputados brasileiros se esforçaram na tentativa de conciliar a oferta de escola pública, mantida pelo Estado, e da particular desde que esta respeitasse a legislação em vigor. Entre estes deputados estavam Domingos Barbosa de Barros e Cipriano Barata, da Bahia, Vilela Barbosa, do Rio de Janeiro. Muitos cidadãos portugueses e brasileiros enviaram propostas aos deputados no sentido de transformar o ensino no Reino.

Borges Carneiro, deputado brasileiro, propôs que se promettesse um prêmio a quem dentro de 4 meses enviasse um catecismo civil para se instruir a mocidade lusa. Este termo se dirigia a todos os jovens do Reino Unido. Os deputados paulistas Antonio Carlos, Campos Vergueiro e Diogo Feijó chegaram a Portugal com as *Instruções do Governo Provisório de São Paulo aos Deputados da Província às Cortes Portuguesas*, já citadas aqui anteriormente, elaboradas a partir de consultas que foram realizadas junto às Câmaras da Província. Estas *Instruções* parecem indicar o propósito de construir um sistema de ensino próprio do Brasil.

As *Instruções* eram um regimento para os deputados, que se constituía num vasto programa político. Entre os pareceres, tornou-se memorável o ideal ousado e simples da vereação de Itu: os procuradores do povo paulista deviam promover a emancipação do Brasil. Nenhum outro

município cogitou tal hipótese tão geral era o desejo de manter a nação unida.

As referidas *Instruções* eram constituídas de três partes: a primeira tratava dos interesses comuns do império luso-brasileiro, a segunda se refere unicamente ao Brasil e a última trata dos interesses da capitania (GOMES DE CARVALHO, 1979, p. 162).

É exatamente no segundo ponto, quando tratam do Brasil, que os deputados paulistas dão destaque à questão do ensino. As *Instruções* fazem referências aos índios que deveriam ser catequizados. E, num segundo momento, pedem que se multipliquem desassombadamente as escolas primárias e instalem em cada província brasileira aulas práticas de Medicina, Cirurgia, Veterinária, Matemáticas elementares, Física, Química, Botânica, Horticultura, Mineralogia e Zoologia.

Os paulistas também se preocupavam com a falta de uma instituição de ensino superior no Brasil. Para isto, as *Instruções* alertavam para a necessidade da criação de uma universidade.

Mas tal proposição não teve como ser apresentada, pois os projetos políticos tiveram mais importância naquele momento do que os educacionais. Para Fernandes (2005, p. 27), existem indicações esparsas de que as questões relativas à educação e ao ensino figuravam entre as que se equacionavam nas Cortes. O referido autor destaca algumas que aqui reproduzimos:

- Memória sobre a possível fundação de uma “Nova Atenas no continente do Brasil, Reino Unido ao de Portugal e do Algarve”, que seria uma instituição de ensino superior ou de um grande colégio;
- Proposta, do desembargador Venâncio Bernardino Ochoa, de estabelecimento de escolas no Reino Unido do Brasil;
- Proposta do deputado pelo Maranhão Joaquim Antonio Vieira Belford sobre a fundação de um colégio de instrução na sua Província;
- Pedido de cadeira de primeiras letras na Paraíba do Norte, formulado pela junta respectiva. A solicitação foi deferida pela Comissão de Instrução Pública, de que fazia parte o deputado Francisco Muniz Tavares;
- Uma representação de um Bispo do Maranhão pedindo o desenvolvimento da educação feminina naquela Província.

Podemos ter uma noção da situação da instrução no Brasil no período do Reino Unido ao ter contato com as falas de deputados como Muniz Tavares, este que usava uma linguagem direta “sobre a situação educacional no Brasil”. O deputado, no entanto, visualizava que nenhuma daquelas alternativas seria possível de se concretizar caso se conformasse a Independência do Brasil. Nesse sentido, declarou:

A instrução é uma necessidade de todo o homem. O velho Ministério queria de propósito conservar o Brasil em total ignorância, para o desfrutar, e posto que não conseguisse absolutamente e que não esteja tão atrasado como alguns erradamente pensam, contudo há muito desinteresse deste Soberano Congresso facilitar quanto for possível as luzes, e enquanto não estabelece um sistema sábio e uniforme de instrução pública requiero para a Província de Pernambuco:

- 1) Que se estabeleçam em cada um das Paróquias pelo menos uma aula de ler e escrever, Princípios de Aritmética e Gramática Portuguesa, elegendo-se para este fim Mestres de conhecida inteireza, probidade e adesão à causa, sendo obrigados a ensinar por um Catecismo Constitucional, dando-se-lhes um ordenado suficiente para bem desempenharem as suas funções;
- 2) Que se institua uma Biblioteca pública para a qual já tinha dado princípio um virtuoso Cidadão, o Pe. João Ribeiro, e que pelo acontecimento de 1817 foi destruída, atribuindo-se a estes livros a Revolução;
- 3) Que como os frades e padres ainda têm muita influência sobre o coração do povo rude, faça-se pôr em execução na Província o Decreto de 28 de fevereiro, em que este Soberano Congresso manda que os Bispos e Prelados instruem os povos por meio de pastorais e discursos sagrados sobre o espírito da presente reforma, mostrando que nada tem contrário a religião” (TAVARES *apud* FERNANDES, 2005, p. 28).

As Cortes não deram prosseguimento a tais propostas e é provável que Muniz Tavares tenha se retirado da Assembléia.

As Cortes concluíram que o Estado não se achava em condições financeiras de assegurar uma política educacional que levasse a escola para todos os que a ela tinham direito, analisa Fernandes (2005, p. 29).

O Brasil foi citado em apenas um artigo, isto é, o 240 em que

se achava uma referência explícita ao país, na medida em que se mencionava a ‘civilização dos índios’. Era significativo, todavia, que tal referência se inserisse no quadro da manutenção de estabelecimentos de caridade e não em termos de instituições de educação e de instrução (FERNANDES, 2005, p. 22).

Nesse mesmo período no Brasil, podemos destacar apenas algumas medidas, como as nomeações feitas pelo Desembargo do Paço de professores de Gramática Latina. A publicação da lei de 22 de março de 1823, que aprovou a fundação do Colégio das Educandas, no Rio de Janeiro foi confiada ao Bispo da Corte. Outro aspecto que merece destaque é que, nesse mesmo período, segundo Cunha (1986, p. 76), “se formou o núcleo do ensino superior sobre o qual veio a ser edificado o que existe hoje ligado à sua origem por ampliação e diferenciação”. O ensino superior acompanhou o processo de formação do Estado Nacional.

O Brasil saiu da fase joanina com algumas instituições educacionais, mas chegou à Independência com uma precária organização escolar. Quando retornou à Portugal, D. João VI deixou a estrutura educacional quase da mesma forma que encontrara. Nessa época, a cidade do Rio de Janeiro contava apenas com três colégios: o São Joaquim, o São José e o da Lapa. Acerca desses estabelecimentos pouco se pode dizer de elogioso. O da Lapa foi extinto alguns meses após o desembarque e suas instalações foram ocupadas pelos carmelitas, cujo convento havia sido anexado à residência real. O Colégio São José era o mais velho deles. Suas instalações eram boas e sua localização bastante privilegiada. Contudo, de acordo com alguns viajantes que o visitaram, reinava no seu interior a negligência e a falta de asseio. O currículo desse estabelecimento compunha-se de Lógica, Metafísica, Moral, Geometria, Grego, Latim e, a partir de 1809, Língua Inglesa e Francesa – que começavam a despertar algum interesse nos habitantes locais. A qualidade do ensino que aí se oferecia era, segundo Luccock, de baixíssimo nível. O inglês, após uma visita às suas instalações, emite o seguinte parecer sobre os alunos:

Não apresentavam nenhuma elasticidade de espírito, nenhuma curiosidade sagaz, nenhuma urbanidade de maneiras e pouquíssimo asseio pessoal (...). Ao sairmos dali, estávamos todos prontos a dizer: nem um raio de ciência jamais penetrou

aqui (LUCCOCK, 1975, p. 49).

O atendimento aos alunos era feito de acordo com as necessidades do momento, sem nenhuma organização prévia. As câmaras eram pressionadas a pedirem pela instrução pública, por isso abundavam cartas e ofícios, pedindo a instalação de escolas, que chegavam a D. João VI, depois a D. Pedro I. Da província da Parahyba do Norte, por exemplo, muitos pedidos foram efetivados, conforme podemos verificar na documentação que se encontra no Arquivo Público do Estado. Vejamos:

o dever que nos impõem as Leis de vigiar-mos sobre os interesses dos povos que estão a nosso cuidado, nos obriga a irmos oficialmente a Vossa excelência notificar-lhes a necessidade que há nesta villa e seu termo de uma cadeira de primeiras letras³.

Outro documento do mesmo ano, isto é, de 1822, da Câmara de Campina, nos fornece indícios da necessidade de instrução em diversas regiões do território paraibano. Neste ofício, percebemos pelo seu conteúdo, que o número de crianças que precisavam ser instruídas era grande. O ofício relata também a atitude do Padre Campello⁴, que ensinou quase 30 alunos, segundo o documento e gratuitamente destaca o mesmo:

Câmara de Campina

Como Vossa Excelência no ofício de 25 de junho do corrente ano nos pedem uma exata informação sobre as circunstâncias desta freguesia, para nela se estabelecerem aulas de primeiras letras, informamos o seguinte pelos mesmos artigos do dito ofício. Primeiro: Esta Vila, e seu contorno não só apresenta uma numerosa mocidade para as primeiras letras, como até para gramática latina, pois que o Reverendíssimo Pároco desta Freguesia Virgínio Rodrigues Campello, quando aqui chegou da primeira vez, contava quase trinta alunos que ensinava gratuitamente; sendo então a população muito menor, e além disto como esta vila é o ponto central do Sertão do Cariri

Estado da Paraíba - FUNESC.

⁴ O Padre Virgínio Rodrigues Campello havia sido deputado às Cortes em Lisboa, e em 1823, foi eleito para a Assembléia, sendo que não pode tomar

nenhum outro é tão adequado para esse estabelecimento, como ela. Segundo: [] torna a povoação, que não é nem consideráveis a exceção de Alagoa Nova, porém todas elas apresentaram a mesma necessidade; pela falta de meios, que tem muitos pais [] filhos fora de suas casas, e estas Povoações são em primeiro lugar a Alagoa Nova, em segundo o Brejo de Fagundez e em terceiro a de Cabaceiras. Terceiro: este Senado não tem ríditos (rendimentos) suficientes para os honorários dos professores, uma vez, que ordenados honorários sejam tais, que convidem a bons Mestres; mais poderá em parte satisfazer aos Professores de primeiras letras, e latim, que se criarem nesta Vila pela necessidade que deles há, uma vez que se ponha em uso o contrato das aguardentes estabelecido desde a execução desta Vila pelo Diretor que foi então o Doutor Antonio Felipe de Andrade Bredarades, por isso que não é [] aos seus [] habitantes, e recai sobre uma classe de homens ordinariamente ínfimos, e não é gênero de primeira necessidade que utilize a todos como novo imposto das carnes, que ainda

se conservam⁵.

Como podemos perceber, nas localidades do interior a problemática educacional era mais grave do que nas regiões litorâneas. A exceção, todavia, estava nas províncias de São Paulo, Minas e Bahia. Esta situação levou a uma concentração das escolas de instrução pública no eixo centro-sul. Se os rapazes dispunham de tão poucas opções, a situação das mulheres era ainda pior. Até 1815, quase nada havia sido feito em prol da educação das cariocas: essa se restringia à memorização de algumas preces religiosas e à prática do cálculo elementar sem o correlativo aprendizado da escrita e das operações. Na avaliação de França (2003), “Ilustrativo da sua ignorância era o curioso hábito do “correio das flores”. Alguns contemporâneos contam que inúmeras donzelas desse período se correspondiam com seus amados através de flores: cada tipo ou cor significando uma mensagem específica”.

posse por problemas de saúde.

⁵ Ofício de 18 jul 1822 da Câmara de Campina Grande. Assinado por: Felipe Joaquim de Souza, Joaquim Ribeiro de Mello, Antonio Joze Gomes Barbosa, Joze Ferreira da Silva e Martinho da Costa Agra. Caixa 005. Arquivo Histórico do Estado da Paraíba - FUNESC.

Transcrevo aqui alguns fragmentos desse dicionário erótico: Rosa, amor; viola-tricolor, amor-perfeito; espóra, tristezas em geral, em razão de sua forma que apresenta na extremidade inferior uma espécie de ponta recurvada que pode ser comparada a um espinho; a escabiosa exprime a saudade; a alfazema fresca, a ternura e a alfazema seca, o ódio; certa fruta cujo nome é cajá, pela reunião das duas sílabas cá (aqui) e já (imediatamente) quer dizer venha imediatamente, etc (DEBRET *apud* FRANÇA, 2003).

Para França (2003), este código tinha a função de evitar correspondências escritas; demasiado perigosas numa sociedade que, embora não primasse pela moralidade austera, apreciava as punições exemplares. Outros observadores, porém, apontam uma razão bem menos nobre para o uso deste código: o analfabetismo comum às jovens donzelas cariocas. À medida que a vida social ganhou alguma intensidade, esse pitoresco uso virou motivo de mofa e, nas igrejas, tornou-se cada vez mais comum verem-se as moças ostentarem orgulhosamente o seu livro de rezas. Esse progresso deveu-se, sobretudo, à imigração, a partir de 1816, de inúmeras portuguesas e francesas que abriram algumas aulas avulsas dedicadas a senhoras e iaiás:

(...) com a ajuda de um professor, (...) se comprometiam a receber em suas casas, a título de pensionistas, moças que quisessem aprender noções de língua nacional, de aritmética e de religião, bem como de bordados e costura. Algumas francesas também (...) davam lições de língua francesa e de geografia, em casas de pessoas ricas (LUCCOCK *apud* FRANÇA, 2003, p. 49).

Em 1820, além do aumento substantivo dessas educadoras estrangeiras, as moças locais já podiam freqüentar dois pequenos colégios, onde lhes era oferecida uma educação básica pouco mais sistemática que as concorridas aulas particulares. A educação feminina, entretanto, teve de esperar ainda alguns anos para ganhar um impulso mais decisivo.

A partir da independência, em 1822, a educação passou a ser um dos temas mais importantes para a consolidação do Estado Nacional. Neste momento, o Brasil recebia a influência das idéias democráticas de Jean Jacques Rousseau e da Revolução Francesa. Assim, o tema da educação começou a preocupar os dirigentes do novo país. Nesse sentido, foi

que se constituíram os debates mais acalorados entre os deputados que compuseram a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, em 1823.

É neste contexto histórico que se insere a elaboração de novas propostas educacionais, uma vez que o processo de formação nacional foi amplo, ocorrendo nos mais variados setores, sejam estes político, social, econômico ou ideológico. Portanto, envolveu todo o conjunto da sociedade.

3 - A instrução pública no pós-independência, na Parahyba do Norte: primeiros ordenamentos legais

Na Parahyba do Norte, logo após ter sido abafado o movimento de 1817, Estevão Carneiro da Cunha foi exilado, e, ao retornar, anos depois, se tornou presidente da Província da Parahyba do Norte, em 1821. Na sua gestão, as tabelas de vencimentos dos professores foram reformadas, sendo elevados para 200 mil réis os vencimentos da escola primária e para 300 mil réis, os da cadeira de Latim e de Geometria, conforme consta no edital publicado, em 21 de Junho de 1823, pela Junta Governativa. Dias depois outro Edital foi publicado pela Junta, desta feita destinado à cadeira de Filosofia Racional e Moral. Entretanto, o seu provimento não foi de fato efetivado, conforme nos informa Kulesza (2000). O edital de criação da referida cadeira foi assim publicado:

Desejando a Junta Provisória de Governo propagar as Luzes nesta Província, promovendo e criando cadeiras científicas para instrução da mocidade, faz público, que vai estabelecer uma cadeira de Filosofia Racional e Moral nesta cidade, para que apareçam concorrentes a ela, os quais em concurso, ou por documentos legais se mostrem aptos para exercê-la, para na sua concorrência ser preferido aquele, que mais digno parecer ao novo governo, aprazando-se o dia 6 de julho próximo vindouro para nele comparecerem os mesmos pretendentes ⁶.

Quanto à cadeira de Geometria, segundo Kulesza (2000), foi ocupada por Joaquim José Luiz de Souza, companheiro de armas de Estevão Carneiro da Cunha. No entanto, a presença do referido professor no comando desta cadeira teria sido um dos motivos do *incidente liderado pelo tenente da Pastorinha*⁷ para retirar do poder o presidente da Província

e o *lente* de Geometria acima citado. Nesse sentido, os conservadores e monarquistas não compreendiam e nem aceitavam que Carneiro da Cunha e seu *lente*, antigos republicanos, ocupassem cargos tão importantes na estrutura administrativa imperial.

Manuel Maria Carneiro da Cunha foi outro membro da família Carneiro da Cunha participante ativo na revolução pernambucana e que teve uma importante participação na consolidação do processo de desenvolvimento da instrução na Parahyba do Norte.

Além de Estevão e de Manuel Maria Carneiro da Cunha, tivemos também Joaquim Manuel Carneiro da Cunha, ativo participante da Assembléia Constituinte de 1823, e que em vários momentos estabeleceu muitos debates com os irmãos Andradas, que eram grandes oradores. Para Kulesza (1999), Joaquim Manuel Carneiro da Cunha teria sido “divertido” quando da discussão sobre o projeto de criação da universidade no Brasil, quando propôs que esta se localizasse na Cidade da Parahyba por ser um local muito tranquilo.

Como já dito anteriormente, a participação da família Carneiro da Cunha nos negócios do Estado e, mais particularmente, no âmbito das questões educacionais foi muito relevante, influenciado na abertura de concursos e criação de novas cadeiras, tanto de primeiras letras, quanto secundárias. Assim sendo, em 21 de Agosto, D. Pedro I ordena a criação de uma cadeira de Gramática Latina, e o concurso para seu preenchimento:

Faço saber a vós presidente da Província da Parahyba do Norte: que sendo-me presente em consulta da mesa do Desembargador do Paço o requerimento do Padre José Ignácio de Brito Barocha

⁶ Caixa 07 - 1824. Arquivo Histórico da Fundação Espaço Cultural - FUNESC.

A cadeira de Filosofia Racional e Moral foi criada, mas não se efetivou de fato.

⁷ Incidente liderado pelo tenente Pastorinha para reintegrar o ex-governador das armas, Francisco de Albuquerque Mello. Os revoltosos exigiam, além da deposição de Estevão e Cordeiro, a demissão do *Lente de Geometria*, tenente Joaquim José Luiz de Souza, todos sob o argumento de que eram republicanos.

⁸ Caixa 08 - 1826. Arquivo Histórico da Fundação Espaço Cultural - FUNESC.

⁹ Caixa 08 - 1826. Arquivo Histórico da Fundação Espaço Cultural -

em que me suplicava a confirmação da Cadeira de Gramática Latina dessa cidade. E visto a informação que de vós se houve a que sobre tudo respondeu o desembargador da Coroa Soberana e Fazenda Nacional. Houve por bem por minha imediata resolução de oito de abril do corrente ano tomado na minha consulta, determinar que se processe o concurso a referida cadeira de Gramática Latina dessa cidade⁸.

Mas este crescimento de cadeiras de primeiras letras na Província sempre estava sujeito às oscilações econômicas da Paraíba e aos problemas com as secas. Quando estes se agravavam, a primeira atitude era fechar as cadeiras, conforme analisa exaustivamente Pinheiro (2002).

Em 17 de Novembro, em outro documento, o Visconde de São Leopoldo informa sobre a criação de várias cadeiras de Primeiras Letras e de Gramática Latina na Província:

Sendo presente a sua Majestade o Imperador o ofício, datado em 11 de agosto próximo passado, do Vice Presidente da Província da Paraíba relativo à criação de várias cadeiras de Primeiras Letras e de Gramática Latina em diferentes Vilas, Povoações e lugares da mesma Província⁹.

Em vários outros documentos, podemos notar o avanço da criação de várias cadeiras de Primeiras Letras pela Província. Com a criação destas, a idéia de um estabelecimento de ensino secundário foi se fortalecendo. Segundo Mello (1996, p. 38), esta idéia teria surgido em 1831, no governo de José Thomaz Nabuco de Araújo, logo após a queda do primeiro Império, em um período em que segundo o autor;

os espíritos ansiosos tornavam a cair no receio que lhes trouxeram os passados dias anteriores à Independência, foi que surgiu essa luminosa idéia da criação de um curso superior, libertando a mocidade paraibana da tutela literária dos cursos idênticos de Olinda e Recife, e abrindo, desde então, uma nova era aos que procuravam nos livros uma educação integral.

Em 7 de Junho de 1831, em sessão do Conselho Adjunto do Governo, foi criado o curso que tinha a composição de 4 cadeiras de Filosofia Racional e Moral, Retórica, Geografia e elementos de História

FUNESC.

e Francês. Mas, apenas em 22 de Dezembro de 1832, as cadeiras foram preenchidas - por falta de interessados no concurso -, e foi criada mais uma cadeira a de Geometria.

Em 1835, governava a Parahyba do Norte, na condição de presidente em exercício, visto que era vice-presidente de Basílio Quaresma Torreão, Manuel Maria Carneiro da Cunha, tio de Estevão José Carneiro da Cunha.

Manuel Maria Carneiro da Cunha, assim como seu sobrinho, tratou de criar condições para que fossem criadas cadeiras de Primeiras Letras em vários locais da Província, conforme publicação da Lei número 116, de 19 de maio de 1835:

Art. 1: Ficam criadas aulas de primeiras letras nas povoações de São José, da vila Nova de Souza, Catolé do Rocha, da de Pombal, Misericórdia, da de Pinço, Santa Luzia, da de Patos, Congo, da de São João, e de Boa Vista, da de Campina Grande, Mamanguape e Pilar.

Art.2: Os professores daquelas terão ordenado de 300\$000 e os destas de o de 400\$000 e mais uma gratificação de 100\$000 se ensinarem francês.

Art. 3: As escolas de primeiras letras criadas por essa lei (de 16/10/1827) e as que já se acham criadas, excepto as da capital, serão de ensino vulgar e nelas de (se?) ensinarão as matérias designadas no artigo sexto da citada Lei de 15 de outubro.

Art. 4: Os professores públicos nesta província poderão cobrar os seus ordenados, apresentando atestação de freqüência, passado pelo respectivo Juiz de Paz e provado que a Câmara Municipal não se reuniu na ocasião do vencimento do ordenado.

Art.5: Um ano depois da primeira abertura das aulas criadas por esta lei, nenhum dos professores poderá receber seu ordenado sem que prove ter ao menos 20 alunos matriculados e em exercício em sala de aula, se ela for de primeiras letras, 12 sendo de Latim e 6 de francês (PINHEIRO & CURY, 2004, p. 12).

Os paraibanos há muito tempo, vinham reclamando a necessidade da criação de um estabelecimento de instrução secundária na província, pois assim não teriam de se deslocar para outras províncias em busca

de sua ilustração. A província vinha já tendo algum avanço no ensino secundário e seria normal que o próximo passo fosse a criação de tal estabelecimento. Nesse sentido, em 24 de Março de 1836, o presidente em exercício assinou a lei de número 11, criando o Liceu que transcrevemos a seguir:

Art. I - Fica estabelecido nesta cidade um Liceu que será composto dos professores das cadeiras de Latim, Francês, Retórica, Filosofia e primeiro ano de Matemática, já criadas na mesma cidade, de dois substitutos, um para estas duas últimas cadeiras e outro para as primeiras, e finalmente, um porteiro.

Art. II - O Liceu será colocado no primeiro andar do edifício em que, presentemente se reúne a Assembléia Provincial.

Art. III - Os sobreditos lentes reunidos em congregação nomearão dentre si, a escrutínio secreto e a pluralidade relativa, um Diretor e um Vice-Diretor.

Art. IV - A Congregação organizará os estatutos para o Liceu, os quais servirão internamente até que sejam aprovados pela Assembléia Provincial.

Art. V - Haverá no mesmo Liceu uma Biblioteca que se comporá dos livros constantes das relações feitas pelo Diretor que para este fim ouvirá os respectivos lentes (PINHEIRO & CURY, 2004, p. 92).

O Lyceu Provincial da Parahyba, nos seus primeiros anos, funcionou no primeiro andar do edifício da Assembléia Legislativa Provincial, sendo depois transferido para um salão do Palácio do Governo. Em 1839, foi transferido para o antigo Seminário dos Jesuítas, no qual permaneceu até 1939, quando foi transferido para a sede atual.

Este não foi o primeiro estabelecimento de ensino secundário criado no Nordeste, visto que Pernambuco e Rio Grande do Norte já contavam com este tipo de instituição.

A província da Parahyba do Norte sempre teve poucos recursos financeiros. Assim, para a manutenção do Lyceu, o governo provincial substituiu o “subsídio literário”, criado pelo Marques de Pombal, por um imposto de dois mil réis por cada cabeça de vaca que fosse abatida para o consumo. Segundo Menezes (1982, p. 55):

No orçamento para o ano de 1836 a 1837 figura na verba com

a instrução pública a quantia de 20:380\$000, quando o total das verbas orçamentárias era de 90:893\$660 [...]. Temos então que apesar dos poucos recursos da província esta custeava os gastos com a sua instrução.

Em 1838, o Lyceu já contava com 120 alunos freqüentando as suas cadeiras. Mas a instituição passava por algumas dificuldades. Segundo Pinheiro & Cury (2006, p. 9)

Essa fragilidade no funcionamento do Lyceu gerou debates em torno da estruturação das cadeiras que faziam parte de sua proposta curricular. Esse aspecto foi resolvido com a publicação de uma segunda legislação no ano seguinte (1839). Nela verificamos a criação de duas novas cadeiras: uma de Inglês e outra de Geografia, Cronologia e História, saindo, portanto, esses conteúdos da cadeira de Retórica. Vale salientar que a cadeira de Retórica também incorporava os conteúdos de Geografia, Cronologia e História, além da de poética. A definição dessas cadeiras seguiu os objetivos do curso de Humanidades que já existia na Parahyba do Norte desde 1831 e que visava atender a juventude que vislumbrava se preparar para o ensino superior, isto é, principalmente, para a Academia Jurídica de Olinda ou para a Faculdade de Medicina da Bahia.

Por esta fala, podemos perceber que o Lyceu Parahybano se tornou uma dos mais importantes do país:

A respeitabilidade cultural e educacional que o Lyceu Parahybano adquiriu ao longo dos anos foi certamente um legado que os seus professores construíram por pertencerem, em sua grande maioria, à elite intelectual paraibana. Além do reconhecimento social, os gestores provinciais paraibanos determinaram que todo aquele que tivesse obtido o diploma no Lyceu Paraibano estava automaticamente 'habilitado para os empregos provinciais de preferência a outro qualquer independente de concurso e de mais outra prova de habilitação'. Podendo ainda ser contratado pelo poder provincial como professor do próprio Lyceu sem a necessidade de prestar exame prévio de habilitação (PINHEIRO & CURY, 2006, p. 10).

4 - Considerações finais

Concluído o processo de Independência, as elites regionais conseguiram se manter coesas e manter intacta a estrutura econômica escravista e latifundiária. Mas, com as idéias francesas rondando o mundo era preciso arrumar uma maneira de que estas se resumirem ao movimento de 1817. As preocupações das elites, naquele momento, se baseavam em algumas dúvidas: como organizar o Estado e ainda garantir a autonomia e a unidade do extenso território brasileiro? Estes obstáculos ficaram claros com a abertura dos trabalhos da Assembléia. Que modelo de constituição deviam adotar? E o que nos importa aqui que qual modelo de Educação deveria ser adotado?

A hegemonia conservadora da elite educada em Portugal conseguiu manter a unidade do imenso território. E este foi o ponto de nascimento da elite e da hegemonia de classe. Esta afirmação se torna importante porque foi a partir da reunião dos filhos da elite em uma mesma universidade que se estabelecem os laços de aproximação política entre as elites regionais. Muitos desses laços políticos eram baseados nas idéias revolucionárias européias.

A instrução, como um dos componentes mais importantes para o ordenamento político-administrativo da nova nação, apresentou-se como uma das instâncias que mais apontou necessidades de investimentos, uma vez que seria ela a principal instância que formaria os quadros para gerir a máquina pública em gestação e atuar na sociedade. Nesse sentido, a instrução se tornou um dever estatal, devendo ser disseminada por todos os recantos e permitir a valorização do talento individual para se ascender socialmente, já que somente a origem de nascimento não seria suficiente para comandar o Estado.

Temos então que, a Assembléia Constituinte de 1823 foi como um momento singular, uma vez que fomentou discussões no sentido da possibilidade de se elaborar na forma jurídica e institucionalmente uma “identidade nacional”, ou melhor dizendo de um império.

Com base nisto, foi criada a Comissão de Instrução Pública. Esta tinha como finalidade estruturar este tipo de educação para o desenvolvimento do Império. Durante a abertura da Assembléia, o Imperador já cobrara tal atitude, ao falar sobre a necessidade de se criar uma “legislação particular” para a educação.

Não foi à toa que, em meio ao intenso debate sobre a instrução pública no seu sentido mais amplo, em um dado momento, ela se concentrou no projeto de criação de universidades. Os propositores do projeto acreditavam que assim estariam resolvendo o problema da falta de homens qualificados para ocupar os postos públicos e para as atividades de caráter liberal. O Brasil não tinha um sistema de educação elementar ordenado e a elite não viu problemas em se discutir a criação de instituições de ensino superior. Não pensemos que isso foi um despropósito por parte daqueles homens. Isso aconteceu porque esse era o interesse da elite, ou seja, esta queria formar os futuros líderes do Estado Imperial. Em resumo os debates ficaram em torno de questões de caráter regionalista, como a localização, e as de ordem econômicas, de onde viriam os fundos já que o Estado Imperial não vivia grandes dias.

Nesse debate, o sentimento nacional foi superado pelo sentimento regional com as elites de cada região se digladiando para levar a instituição para sua província. Quanto aos fundos a discussão tendeu a ficar entre vindos do meio público ou do privado. Arouche Rendon, por exemplo, propôs a criação de uma “subscrição” de caráter voluntário para que os comerciantes mais ricos pudessem financiar os recursos de seus filhos. A questão comercial era muito importante, tanto que o deputado Silva Lisboa propôs a criação de uma cadeira de Direito Comercial e Marítimo e a criação da cadeira de Economia Política para o curso de direito, para formar os jovens no espírito capitalista. Estava se propondo a formação do jovem para a nova ordem que se consolidava na Europa. O texto desse projeto, foi aprovado na íntegra e, fortalecendo as elites do Norte foi decidido que o curso seria instalado em Olinda.

Os debates realizados na Assembléia em torno da educação nos fazem concluir que os deputados constituintes estavam preocupados com sua disseminação e promoção, mas os dados mais concretos para que isso acontecesse não estavam às mãos. Dados importantes para se formar uma visão mais próxima da real, isto é, da situação da instrução pública herdada do período colonial, como por exemplo, os dados de população, o número de cidades, de professores.

Após vários reveses, a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa

do Império do Brasil foi dissolvida em 12 de novembro de 1823, e não promulgou o único projeto de instrução que a Comissão de Instrução elaborou, que fora o de criação das universidades.

Com a sua dissolução, o Imperador formou um conselho que ficou responsável pelo novo texto constitucional. Este novo texto trouxe apenas dois artigos sobre a instrução, que diziam: no artigo 32, que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, e no artigo 33, sobre colégios e universidades, “aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”. Ambos transcritos da constituição portuguesa de 1826.

No que concerne ao espaço das províncias, verificamos que, com a independência, as antigas “aulas régias” foram objeto de disputa entre estas e o governo central, especialmente no que tange à nomeação dos professores.

A Província da Parahyba do Norte, contava no ano da Independência, com 12 escolas de Primeiras Letras e com uma aula de Latim. Podemos afirmar que nesta província a instrução, apesar de sempre estar ao sabor dos problemas econômicos e climáticos em maior ou menor escala, vai tendo um crescimento. Se não em qualidade, ao menos em números de cadeiras podemos perceber tal avanço. O acontecimento mais importante para a instrução da Parahyba do Norte no período em estudo foi, certamente, a criação do Lyceu Paraibano, no governo de Manuel Maria Carneiro da Cunha. A fundação do Lyceu Paraibano foi uma atitude que manteve viva a idéia de uma faculdade de ensino superior tão desejada naquele momento pela província.

5 - Referências e fontes

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves, 1986.

DIÁRIO DA Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil - 1823, ed-fac similar comemorativa do sesquicentenário da instituição parlamentar. Brasília, DF; Senado Federal, 1973, 1º vol.

FRANÇA, J. M. C. *Um público para o Correio Braziliense*. 2003. Disponível em: <<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/alm290720031.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2006.

FERNANDES, Rogério. *As cortes constituintes da nação portuguesa e a*

educação pública. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. *Construindo uma nova ordem: o debate educacional na Assembléia Constituinte de 1823*. João Pessoa, PB: Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPB, 2006 (Dissertação de Mestrado).

GOMES DE CARVALHO, Manuel Emilio. *Os Deputados brasileiros nas Cortes de Lisboa*. Brasília, DF: Senado Federal, co-edição com a UNB, 1979 (Coleção Bernardo Pereira de Vasconcelos. Série Estudos Históricos, V. 13).

KULESZA, W. A. Ciência, educação e sociedade na Paraíba Colonial. In: *Anais do XIV Encontro de pesquisa educacional do nordeste*. Salvador, 1999.

_____. O ensino de ciências na Paraíba imperial. *Educare*. V. 2, João Pessoa, 2000.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação*. 4ª ed. São Paulo, SP: Ática, 2001 (Série Princípios).

LUCCOCK, John. *Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil*. Tradução de Milton da Silva Rodrigues. MG/SP: Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

MELLO, José Baptista. *Evolução do ensino na Paraíba*. 3ª ed. João Pessoa, PB: A União; SEC, 1996 (Coleção biblioteca paraibana).

MENEZES, José Rafael de. *História do Lyceu Parahybano*. João Pessoa, PB: Universitária - UFPB, 1982.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, SP: Autores Associados e Universidade de São Francisco, 2002 (Coleção Educação Contemporânea).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira & CURY, Cláudia Engler (Orgs), *Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial*. V. 2, Brasília, DF: MEC/ INEP, SBHE, 2004 (Coleção Documentos da Educação Brasileira). CD-ROM.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira & CURY, Cláudia Engler. A Instrução Secundária na Província da Parahyba do Norte (1822-1889): O Lyceu Parahybano. In: NASCIMENTO Maria Isabel M.; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI. Dermeval (orgs.). *Navegando pela história da educação Brasileira: 20 anos de HISTEDBR*. v. 1, São Paulo, SP: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006, p. 60-75.

RÈMOND, René. Porque a história política. *Estudos Históricos*, n. 13, Rio de Janeiro, FGV, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, SP: Cortez e Autores Associados, 1980.

SOIHET, Rachel. BICALHO, Maria Fernanda B. & GOUVEA, Maria de Fátima S. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2005.

TOLLENARE, L. F. de. *Notas Dominicais Tomadas durante uma Viagem em Portugal e no Brasil em 1816, 1817 e 1818*. Salvador, BA: Livraria Progresso, 1956.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo, SP: Cortez, 1980.

OS MÉTODOS DE ENSINO PRESCRITOS NA LEGISLAÇÃO SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO (1834-1868)

Mauricéia Ananias

1 - Introdução

Eação do Estado provincial paulista na constituição da instrução pública primária. A partir da análise de uma vasta documentação o pretende, através da mediação da legislação, demonstrar a pesquisada, referente aos anos de 1834 a 1868, muitas foram as temáticas presentes no escopo da legislação, tanto nos relatórios dos presidentes da província como nos Anais da Assembléia Legislativa. A perspectiva dessa contribuição será, através dessa documentação sobre a instrução pública, apresentar, ainda que de uma forma introdutória, os métodos de ensino apregoados e/ou utilizados na então nascente província paulista.

São Paulo ainda não era a grande metrópole que conhecemos hoje. Formada, a época, em sua maioria por grandes propriedades rurais e por pequenos grupos urbanos, vivia um período de transição entre uma economia sem projeção nacional e outra que, paulatinamente, consolidaria o poderio econômico e político a partir da produção do café. Nesse momento, poder-se-ia caracterizar a sociedade paulista como agrária, predominantemente de subsistência, na tentativa de construção de sua estrutura jurídico-política ao atendimento do que proclamava o projeto do Estado Nacional após a independência política do Brasil. Nessa orientação, caminhava a passos lentos para uma sociedade mais moderna e avançada, embora, ainda agrária. Nesse processo, estariam as marcas iniciais das grandes plantações de café, da reorganização do trabalho escravo e de uma legislação que referendava as desigualdades e contradições presentes na sociedade brasileira desde a colonização

portuguesa. Essa transição pode também ser visualizada na instrução, em que, ao mesmo tempo em que novas propostas apresentavam novas questões, em nome de uma propalada modernização social, outras, ainda se fundamentavam em leis e procedimentos da era colonial, considerados atrasados.

Nessa perspectiva, considerando a opção temática anunciada, construiremos a narrativa a partir das discussões, dos debates, requerimentos, ofícios e projetos que trataram dessa legislação escolhida para análise ou contribuíram para sua construção. Além dessas, as outras leis do período que, direta ou indiretamente, se referiam à instrução pública primária da época também serão consideradas. Ao fazer esse recorte, estamos acatando a contribuição de Thompson (1981). Para este autor, tanto a legislação como os documentos produzidos pelos governos são considerados “evidências históricas” que sobreviveram além dos seus criadores e permaneceram como testemunhas do processo histórico real da sociedade e da época em que foram geradas. Como “fatos estão ali, escritos no registro histórico, com determinadas propriedades, mas isso não implica, de certo, uma noção de que esses fatos revelam seus significados e relações (conhecimento histórico) por si mesmos” (THOMPSON, 1981, p. 37).

Irmos ao seu espaço de elaboração pressupôs, também, buscar os seus “significados e relações”, além ou aquém do seu texto final; para isso, será entendida e estendida à Assembléia Legislativa de São Paulo, como legítimo espaço de representação do Estado provincial.

Com essa orientação, estamos, igualmente, optando pela ampliação da própria concepção de legislação que analisaremos aqui, a partir dos conflitos que emergiram na sua confecção. A nossa perspectiva busca avançar na noção da legislação apenas como “expressão ideológica que as camadas dominantes, na sociedade dependente, revelam a respeito da educação” (GARCIA, 1995, p. 224) para uma visão que considera a “lei no âmbito das suas contradições” (NUNES, 1994, p.7) nas relações com a sociedade que a produziu.

O procedimento visa contribuir para fundamentar a escolha do uso da legislação como objeto e fonte dessa exposição. Pretendemos com esse encaminhamento demonstrar, da mesma forma, que a ação do Estado nas relações com a instituição da instrução pública para uma parte da

população não se deu sem conflitos, e os relatórios dos presidentes da província e do inspetor geral da instrução pública, sobre ela, foram fundamentais para essa constatação.

Essas *falas* dos homens da época, expostas nos seus relatórios, tornaram-se, para os pesquisadores atuais, fontes ricas em informações, uma vez que, além de trazerem a rotina da vida política da sociedade paulista da época, nos remeteram também aos problemas sociais e econômicos vividos por aquela sociedade. Por meio deles, entramos em esferas como a da administração do Governo, a da Justiça, a dos Índios, o do Culto e a da Saúde Pública; toda a parte relativa à Força, Segurança e Defesa da província, incluindo as guardas Nacional, Municipal e Policial; a renda provincial e os serviços, como a manutenção da Tipografia provincial e a realização de estatísticas que compunham o universo das suas obrigações (GIGLIO, 2001; MONTEIRO, 1998). A instrução pública, de acordo com os indícios documentais, também fazia parte desse rol de compromissos que deveriam ser cumpridos pelo governo provincial, e em coerência com a interpretação aqui efetuada, já nesse momento, será analisada a partir da lógica da construção paulatina da obrigação estatal para com os interesses públicos.

2 - Os métodos de ensino prescritos na legislação paulista

Seguindo a trajetória apresentada por essas fontes, iniciaremos a narrativa afirmando que as leis e os projetos gerais apresentados e aprovados pela Assembléia Legislativa não indicavam explicitamente qual deveria ser o método utilizado pelas escolas públicas primárias na província de São Paulo. A indicação do ensino mútuo pôde ser percebida através das leis menores que faziam referências à criação das escolas e aos salários dos professores, bem como em inúmeros ofícios de professores que se auto-intitulavam como mestres que seguiam a orientação lancasteriana. Oficializado pela lei de 1827 como o método oficial das escolas do Império, desde o início do século fora defendido como o melhor a ser adotado nas escolas primárias brasileiras (BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827, 1982).

Bastos (1999), em *O ensino mútuo no Brasil: 1808-1827*, apresentou as origens desse método monitorial ou mútuo a partir de duas vertentes. A inglesa, por A. Bell e Lancaster, e a francesa.

Na Inglaterra, foi sistematizado separadamente por Bell e Lancaster. O primeiro, médico e pastor anglicano, ao dirigir um orfanato nas Índias Inglesas, no século XVIII, por não ter professores capacitados que pudessem ajudá-lo, utilizou-se dos melhores alunos para transmitir aos demais os conhecimentos que havia aprendido com o professor. Quando voltou à Inglaterra, publicou uma obra relatando sua experiência.

Lancaster, na escola que criou para ensinar meninos pobres gratuitamente, com a intenção de instruir um grande número de alunos sem utilizar muitos professores, dividiu a escola em várias classes, colocando em cada uma, como monitor, um aluno com o conhecimento superior e sob a direção de um professor. O termo classe era *antes* utilizado como “totalmente exclusivo da noção de arquitetura ou de espaço. [*Agora*] Só é entendido em relação à aquisição e ao conhecimento; a primeira classe [era] a dos iniciantes, e a oitava [era] dos que concluem o curso escolar” (LESAGE, 1999, p. 13). *Todos eles juntos no mesmo espaço físico.*

Assim, a partir dessa experiência “[...] percebeu que por esse método, um só professor era suficiente para dirigir, com ordem e facilidade uma escola de 500 e até mil alunos” (BASTOS, 1999, p. 97). Publicou, também, os resultados dessa iniciativa, pedindo a abertura de mais escolas a partir dessa metodologia.

Na França, ainda segundo essa mesma autora, a origem do método se baseou “no ensino dos alunos por eles mesmos” (BASTOS, 1999, p. 97). Todos eram reunidos em um grande local, controlado pelo professor, numa mesa que ficava sob um estrado. Nessa sala, ficavam enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade o púlpito do monitor e o quadro negro. O trabalho em cada sala era dirigido por um monitor que tinha o controle da classe e era responsável pela classificação dos alunos para a passagem de uma classe para outra. Quando um aluno se distinguia, podia passar ao nível superior, ocupando nesse o último lugar. Se não progredisse nessa nova situação, voltava para a anterior. Podia também ajudar o monitor e, no caso de ausência ou promoção do mesmo, substituí-lo. Nessa proposta, o papel do professor era restrito, permanecendo em sua mesa, orientando os monitores e controlando o movimento dos alunos.

Nas escolas brasileiras, as matérias ensinadas eram a leitura, a escrita

e o cálculo, a partir de um programa dividido em 8 graus hierarquizados. Textos bíblicos com caráter didático, de História Geral e do Brasil e documentos legais, como a Constituição do Império, faziam parte dos materiais que eram utilizados para as aulas de leitura.

Na tabela, para essas aulas, decretada pela Regência em 1833, e apresentada por Cardoso (2002, p. 131-132): para a sétima classe a leitura do “Vocabulário do Expositor Portuguez nas 2^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 6^{as} feiras; Doutrina Christã nas 4^{as} e Sabbados.” Para as oitavas classes, “Historias Moraes de leitura para meninos nas 2^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 6^{as} feiras, e a Bíblia do Thesouro de meninas em manuscrita nas 4^{as} e Sabbados.” Para as décimas primeiras classes, “Historia do Brasil, traduzida por Belegarde nas 2^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 6^{as} feiras, e a Constituição do Império nas 4^{as} e Sabbados”.

As vantagens desse método eram a obediência por meio das ordens e do cumprimento rigoroso das regras, a economia com os custos de uma instrução de muitos alunos e na perspectiva pedagógica, segundo Bastos (1999, p. 102), a divisão por grupos com a correspondência ao nível em que o aluno se encontrava fazia com que as atividades propostas correspondessem “ao nível real de conhecimento dos alunos”.

Para Lesage (1999, p. 23),

O método de ensino mútuo, pelos debates que provocou, marca profundamente a didática do século dezenove. A história da pedagogia não será mais estudada durante esse período sem uma constante referência a ele. E graças a ele, a questão escolar tornar-se-á, ao menos em nível institucional, um problema nacional. Além de uma busca de método, ampliam-se as perspectivas de desenvolvimento e de generalização do ensino elementar.

Em São Paulo, podemos dizer, também institucionalmente, que as perspectivas de generalização do ensino se ampliaram a partir da recomendação do ensino mútuo. Antes de 1820, o método já era utilizado, mas foi a partir desta data que o “Estado gradativamente implantaria o método de forma oficial” (BASTOS, 1999, p. 109).

A legislação pesquisada apresentou os anos iniciais e finais dessas escolas que ensinavam por esse método, aproximadamente, dos anos 30 até os 50 do século dezenove. A bibliografia específica sobre o ensino mútuo em São Paulo apontou a existência dessas escolas anterior ao

tempo legal analisado. Segundo ela, há referências de professores ensinando com essa metodologia desde a primeira metade da década de 20 na província.

Seguindo a trilha apontada pela legislação, a partir de 1834, a primeira identificação do método usado nas escolas de primeiras letras foi encontrada na lei nº 107, de 27 de fevereiro de 1838. De acordo com essa lei, ao professor caberia a responsabilidade de “executar pontualmente o systema de Lancaster”. O último artigo determinava que caberia ao presidente da província garantir casa para essa aula de ensino mútuo, conforme indicações do próprio método¹. Em 1841, mais uma aula, a partir do desdobramento dessa primeira, foi criada. A lei nº 171, de 12 de março, estabelecia que ficasse “creada na Freguesia da Sé mais uma cadeira de primeiras letras: o presidente da província collocará esta nova cadeira onde for mais conveniente para a freqüência dos alumnos, atendendo as distâncias”².

Hilsdorf (1999, p. 197-198) afirma que essa proposta de criação de escolas – utilizando-se desse método – viria atender aos interesses de uma “economia agrária em processo de industrialização e/ou governos liberais e moderados de matriz iluminista” porque possibilitariam a ampliação do processo de escolarização, sem exigir grandes investimentos na formação de professores. “Desenvolvimento de hábitos de ordem, regularidade e reflexão, propiciados pelo controle e racionalização do ato pedagógico [...], ou seja, pela divisão dos trabalhos escolares em etapas seriadas, graduadas e executadas simultaneamente pelos grupos [...]”. E pela “postura de respeito à criança”, concretizada na imposição da disciplina sem castigos físicos.

Kubo (1986, p. 80), a partir da lei nº 107, de 1838, demonstrou que o método na capital da província estava sendo aplicado com modificações,

[...] mas ainda assim se acreditava, em 1839 e 1840, que esse método era vantajoso e reconhecidamente superior, pois nestes

¹ SÃO PAULO, Província de. Lei nº 107, de 27 de fevereiro de 1838. *Collecção* de 1868.

² SÃO PAULO, Província de. Lei nº 171, de 12 de março de 1841. *Collecção* de 1868.

³ SÃO PAULO, Província de. Lei nº 132, de 23 de março de 1839. *Collecção*

anos se propôs que o governo enviasse a Europa ‘um certo número de jovens para aprender praticamente o sistema de Lancaster, ainda pouco conhecido na província’. (grifos da autora).

As leis do orçamento da província também apontavam investimentos do governo nessas aulas. Na ordenação de 23 de março de 1839, as aulas de ensino mútuo da freguesia da Sé e o seu monitor foram novamente citados recebendo uma quota específica³. Então, o professor de ensino mútuo da vila da Constituição, Francisco José Machado, talvez com notícias da freguesia da Sé, ao pedir que seu salário fosse elevado a 500\$000 réis, solicitava também a autorização para ter um monitor ou ajudante “pago a sua custa”⁴.

A preocupação com a formação de professores e os limites de alcance do método de Lancaster, também chamado de ensino mútuo, foi recorrente ao longo desse primeiro período estudado, mesmo que o número de escolas existentes na província que seguiam essa proposta fosse pouco. Em 1841, havia apenas duas escolas de ensino mútuo na capital da província; uma em Santos, em Sorocaba e outra em Curitiba. Em relação à formação de professores, em 1840, o presidente da província sugeria que se criasse uma Escola Normal pelo “método lancasteriano” (SÃO PAULO. Província de. *Discurso*, 1840).

A idéia de que através de uma Escola Normal se expandiria a proposta desse ensino foi constante nas argumentações dos presidentes da província, encontradas nos relatórios. No entanto, a partir dessa data, a aplicação de tal proposta passou a ser questionada como “não possuindo bons resultados”. Uma das justificativas para isso era de que “o método de ensino não [era] próprio” e de que não havia professores capacitados para executá-lo (SÃO PAULO, Província de. *Discurso*, 1841).

Em 1843, a Comissão de Instrução apresentou o seu primeiro projeto sobre a organização da instrução pública. Nessa apresentação, pronunciou não achar necessário expor as razões que a levaram à

de 1868.

⁴ Sessão de 2 de março de 1839. *Annaes* de 1926.

⁵ Com essa indicação nos pareceu que o regulamento deveria prescrever quais deveriam ser os métodos adotados. Projeto de lei apresentado, em 20 de

elaboração do referido projeto, apenas justificando haver aproveitado dos demais “o que julgou útil e realizavel, segundo os costumes e meios actuais”. Reservar-se-ia a apresentar suas idéias somente nos debates sobre a aprovação, ou não, do referido projeto de lei. Mesmo afirmando ter considerado os “costumes e meios actuais”, nele não havia nenhuma indicação de que o método adotado pela província deveria ser o de ensino mútuo, considerando que era o utilizado naquele momento em algumas escolas.

Nos dois artigos em que tratava do método, não havia nenhuma indicação de qual deveria ser o adotado. Neles, no segundo título “Da habilitação e provimento de professores”, no quarto parágrafo, apenas exigia do professor “instrucção do methodo designado, provada em exame praticamente”. Nas “Disposições Gerais”, apontou o regulamento que deveria ser elaborado com a responsabilidade de “designar os methodos preferíveis”⁵. O projeto não foi aprovado e a lei nº 212, de março de 1843, sancionada pelo presidente da província, também não fazia menção à metodologia que deveria ser utilizada nas escolas⁶.

Em 1844, essa discussão apareceu de uma forma indireta. Em um parecer da Comissão de Instrução em que opinava sobre a criação de uma cadeira de Primeiras Letras em Paranaguá, a mesma indicou que, ao invés de ensino mútuo, o método deveria ser aquele que o governo julgasse o mais conveniente para aquela aula.

A Comissão de Instrucção Publica foi de parecer que entrasse

em discussão o Projecto de criação de mais uma cadeira de primeiras letras em Paranaguá com a seguinte emenda – em lugar de pelo methodo mutuo, diga-se pelo methodo que o governo julgar conveniente- para a ordem dos trabalhos⁷.

Essa orientação indicava, assim, uma situação presente, desde a década de 30 em São Paulo: a existência do método mútuo – em algumas escolas da capital da província e em outros lugares considerados mais

janeiro de 1843, pela Comissão de Instrucção Pública à Assembléia Legislativa. *Annaes* de 1926.

⁶ SÃO PAULO, Província de. Lei nº 212, de 04 de março de 1843. *Annaes* de 1926.

⁷ Sessão de 24 de janeiro de 1844. *Annaes* de 1926.

populosos – simultaneamente à existência de outras escolas que não o utilizavam.

Em 16 de fevereiro de 1846, o projeto de instrução pública primária foi aprovado, resultando na lei nº 34, de 16 de março de 1846. Em relação à proposta metodológica, no título II, que tratava da habilitação dos professores, apenas exigia que os mesmos deversem ter a “instrução prática do ensino”⁸.

O que poderia apontar uma mudança na organização das aulas, e respectivamente, na metodologia utilizada seria a criação do que a lei denominou de “segunda aula”. Essa divisão por classes ou por graus, recusada pela Comissão de Instrução em 1840, ainda de uma forma incipiente, reapareceu em 46. Considerando a divisão, na segunda aula, acrescentar-se-iam matérias com o caráter de aprofundamento das já ensinadas anteriormente, com a perspectiva de superação de um nível para outro, o que poderia indicar uma graduação e seriação na disposição dos níveis de ensino, em desacordo ao que propunha o ensino mútuo: das múltiplas classes em um único espaço físico.

Desde 1835, não encontramos referências a essa proposta de ensino nas leis gerais que trataram da organização da instrução pública em seu conjunto. O regulamento de 25 de setembro de 1846, emitido “para a comissão inspectora das escolas de primeiras letras”, e, como o nome já indicava, para delegar à mesma plenos poderes para a atuação junto a todos os estabelecimentos da província, aos professores e alunos prescrevia que as matérias deveriam ser estudadas “conforme o grau de adiantamento, dividindo-os [os alunos] para isso em diversas decúrias” e não em salas e/ou classes separadas como se poderia esperar segundo a orientação da lei de 46⁹.

O mesmo regulamento também colocava que, ao castigar os alunos, os professores deveriam dar preferência aos castigos morais, pois esses eram próprios à educação dos homens livres, mas, caso não houvesse alternativa, a lei permitia o uso da palmatória. A referência à divisão dos alunos em decúrias e não em séries; a indicação de que os castigos

⁸ SÃO PAULO, Província de. Lei nº 34 de 16 de março de 1846. *Collecção* de 1868.

⁹ SÃO PAULO, Província de. Regulamento de 25 de setembro de 1846,

deveriam ser morais, mas em casos extremos poder-se-ia fazer uso da palmatória nos remetem à idéia de transição da estrutura existente para a que estava sendo construída. As prescrições da norma de 1846 e o seu regulamento apontavam uma adaptação a essa nova realidade e, nesse processo, o referencial anterior presente na formação e na mentalidade dos professores e legisladores atuaria em conjunto com as novas proposições.

Em 1850, a cidade de Santos também ainda aparecia como tendo aula de ensino mútuo. Thomaz Rufino de Jesus e Silva, professor de primeiras letras pelo “méthodo Lencastrino” da cidade de Santos, pedia o melhoramento do seu salário e que a lei fosse extensiva aos “antigos professores”¹⁰.

Na sessão de 28 de maio de 1850, a Comissão de Instrução Pública ofereceu à Assembléia Legislativa um projeto numerado de 48 que dizia ser “para melhoramento do ensino, e sua organização administrativa na província”. A inspeção das escolas caberia, no topo máximo da sua organização, ao inspetor geral da instrução pública, que teria como função “a inspeção e direção de todos os estabelecimentos de ensino”. Além de outras designações, caberia ao inspetor “auctorisar a experiência de novos methodos de ensino em uma ou mais escolas, participando-a ao Presidente da Província; quando a pratica houver confirmado a sua superioridade, proporá a este a sua adopção geral, e definitiva”¹¹.

Essa indicação condizia com a situação de transição, já apontada, entre a utilização do método mútuo em algumas escolas, desde o início do século, e a perspectiva de que os debates sobre a instrução, a partir da década de 50, pudessem apontar novas possibilidades para a adoção de propostas compatíveis com a realidade desse período, segundo as opiniões da época.

Em 1851, esse projeto foi transformado e sancionado como o segundo regulamento “para a instrução publica”. Nele, não havia referências sobre o método que deveria ser adotado pela província. Apenas ao tratar das responsabilidades do Conselho de Instrução,

1874.

¹⁰ Sessão de 6 de maio de 1850. *Annaes* de 1926.

¹¹ SÃO PAULO, Província de. Projeto de lei n° 48. *Annaes* de 1926.

prescrevia que esse deveria discutir e propor o “plano normal de ensino, sua forma e distribuição e o methodo das lições”, não indicando qual seria o utilizado pelas escolas primárias, e essa ausência de especificações, tanto nas defesas dos presidentes como na própria legislação, se manteve por todo o período, até 1851¹².

Em 1849, o presidente da província, Vicente Pires da Motta, criticava a situação da instrução pública, inclusive o método adotado. Mesmo não nomeando qual fosse, dizia ele na época,

[...] o modo do ensino nem um melhoramento tem tido. O professor dá as lições, como dava o mestre com quem aprendeu. Os methodos novos usados em outros paizes com tanto preconceito lhe são desconhecidos [...]. O professor não acompanha os progressos que tem feito a arte de ensinar. (São Paulo, Província de. *Discurso*, 1850)

A ausência de denominação na legislação e as referências dos presidentes da província indicavam que não havia uma proposta unificada em São Paulo, mas, sim algumas experiências em diferentes lugares. Tanto assim que, em 1852, o inspetor geral da instrução pública, Diogo de Mendonça Pinto, ao defender experiências com novas metodologias, proporia “que, por distribuição entre varias escolhas, se faça a experiência de alguns dos methodos modernos, de Lencaster, Jacotel, Hamilton, Starens, Comenius etc” (São Paulo, Província de. *Discurso*, 1852). Esquecendo-se de que, desde a década de 1820, o método mútuo era uma possibilidade para algumas escolas de São Paulo e que as mesmas tinham, desde aquela data, se debatido com a sua aplicação.

Hilsdorf (1999, p. 197) retomou um ofício, para reafirmar essa posição, encaminhado a Lucas Monteiro de Barros, que apontava um professor “[...] em 1824, querendo ‘ensinar segundo o sistema de ensino mútuo’ [...], João Damasceno Góis pediu ao presidente da província [...], ‘um lugar conveniente e tudo o que for necessário para começar as aulas’”. Essa iniciativa corrobora a defesa que, desde 1824, tal método já estava presente em São Paulo.

Nos anos que se seguiram, 1852 e 1853, não encontramos mais referências, na documentação pesquisada, que indicassem a utilização do

¹² SÃO PAULO, Província de. Regulamento de 8 de novembro de 1851, 1874.

ensino mútuo nas escolas primárias de São Paulo. No entanto, também não havia indicações da utilização de outro método adotado. O projeto de lei apresentado em 1853, pela Comissão de Instrução pública à Assembléia Legislativa, não fez nenhuma alusão a essa questão¹³.

Em 1854, o projeto de lei de número 5, apresentado pela Comissão de Instrução, propunha que “o methodo do ensino nas escolas publicas sera em geral o simultâneo: poderá, porem o Presidente da Província quando julgar conveniente, mandar que se adopte outro em algumas localidades conforme seus recursos e necessidades”¹⁴.

Essa proposta de ensino, segundo Lesage (1999), tem origem cristã e é atribuído a Jean-Baptiste de la Salle que a criou no século XVII, com a intenção de um só professor atender a várias crianças ao mesmo tempo. Nas suas origens, segundo o mesmo autor, o método trabalhava com coletivos de alunos divididos em grupos, em função da matéria que seria estudada. O ensino dado pelo professor era dirigido não a um único aluno como no método individual, mas a 50 ou 60 alunos ao mesmo tempo,

[...] em nível de estrutura, [com] três classes sucessivas. A

primeira é consagrada unicamente á leitura, estando dividida em subgrupos, em certos momentos da jornada escolar: esses subgrupos são constituídos segundo o grau de adiantamento dos alunos nessa disciplina. A segunda classe recebe os alunos que terminaram a aprendizagem da leitura (em francês e latim) e destina-se à aprendizagem da escrita, do modelo em voga às diversas formas de caligrafia. Na terceira classe, em que o número de alunos é bastante reduzido, são abordadas as disciplinas mais complexas e mais elaboradas: gramática, ortografia e cálculo (LESAGE, 1999, p. 11).

Não encontramos mais informações sobre a aplicação dessa proposta em São Paulo na década de 50. Talvez ela tenha sido lembrada por melhor

¹³ SÃO PAULO, Província de. Projeto de lei nº18. Apresentado, em 23 de março de 1853, pela Comissão de Instrução Pública, à Assembléia Legislativa. *Annaes* de 1926.

¹⁴ Projeto de lei nº 5. Apresentado, em 25 de fevereiro de 1854, pela Comissão de Instrução Pública, à Assembléia Legislativa Provincial. *Annaes* de 1926.

¹⁵ Projeto de lei nº 31. Apresentado, em 20 de março de 1854, pela Comissão de

atender às especificidades da instrução escolar daquela época, pois permitia que as classes fossem organizadas de forma mais homogênea, ao mesmo tempo em que o professor atenderia mais alunos de uma só vez. Com essa intenção, muito provavelmente, fora pensada como uma alternativa ao método individual, considerado ultrapassado, desde os finais do tempo colonial, assim como ao ensino mútuo, presente na província ainda nessa época, mas sujeito a críticas.

O projeto nomeado de 31¹⁵, apresentado pela Comissão de Instrução, e mesmo aproveitando as idéias do anterior, nada acrescentou sobre a indicação de qual metodologia deveria ser adotada pela província. O método simultâneo desapareceu da versão final desse projeto. A “falta de preparação dos mestres” e a “ausência de processos de ensino adaptados aos fins da instrução pública” foram consideradas as “causas” dos males da instrução pública pelo inspetor, Diogo de Mendonça Pinto. Em 1860, ainda assim não havia uma orientação de qual deveria ser o método adotado (SÃO PAULO, Província de. *Discurso*, 1860).

Somente em 1864, encontramos novamente, nos projetos de reforma da instrução pública, uma referência ao método a ser utilizado pelas escolas. Pelo projeto de lei de número 3, caberia ao Conselho de Instrução Pública propor o “methodo das lições”, essa indicação foi suprimida, na revisão que a Comissão de Instrução fez do projeto, não aparecendo no projeto substitutivo¹⁶.

Em 1868, foi apresentado à Assembléia Legislativa, pelo deputado Jorge Miranda, um projeto de lei que prenunciava o debate que caracterizaria os anos finais do império. Defendendo a educação como a base da civilização e a forma de se regenerar a sociedade, falando em nome da Comissão de Instrução Pública, vinculou a instrução à idéia de civilização e progresso. Apresentou o referido projeto, exigindo reformas na instrução, com esses argumentos

[...] sem esta disseminação de luzes a todas as intelligencias, de illustração a todas as classes, emfim de instrução do povo, jamais teremos civilisação firme e bem bazeada, jamais teremos progresso reflectido, liberdade, direitos e estabilidade em nossas

Instrução Pública, à Assembléia Legislativa Provincial. ANNAES..., 1926.

¹⁶ SÃO PAULO, Província de. Projeto de lei nº3. Apresentado, em 26 de fevereiro de 1864, à Assembléia Legislativa. *Annaes* de 1868.

instituições políticas¹⁷.

Ainda que itens como a obrigatoriedade de ensino já aparecessem nesse projeto como símbolo da ação efetiva de um Estado Moderno para a educação, a indicação de qual método a ser utilizado não foi contemplada como um dos itens pertinentes à instrução pública.

Nesse mesmo ano de 1868, a lei nº 54, de 15 de abril, resultante do processo de discussão do projeto de lei supracitado, também não fez nenhuma referência direta à proposta metodológica que deveria ser adotada nas escolas públicas primárias da província de São Paulo¹⁸.

3 - Considerações finais

A partir das indicações dessas fontes, podemos concluir que a orientação legal e as prescrições sobre a adoção de um método para as aulas de primeiras letras da província de São Paulo não apresentavam precisão, e ainda, em muitos casos, entravam em conflitos, com os debates e as orientações governamentais da época. Nas duas primeiras décadas do século XIX, antes ainda da orientação da lei de 1827, as referências ao ensino mútuo foram mais recorrentes. Os anos seguintes, até 1844, ou não apontavam nenhuma indicação, ou, deixavam a responsabilidade para que os governantes adotassem os que melhor lhes coubessem. A segunda metade da década de 40 corrobora a nossa tese inicial sobre o momento de transição vivido pela sociedade e pela instrução: ao mesmo tempo em que a lei provincial de 1846 orientava para uma possível divisão das aulas em classes ou graus, o regulamento para essa mesma lei apontava para a divisão dos alunos em decúrias.

Nesta perspectiva, ainda que não diretamente, os debates sobre a elaboração da legislação indicavam a utilização do método simultâneo. As discussões provindas das comissões de instrução da década de 60 – conforme demonstrado pela exposição do projeto de lei de 1868 –

¹⁷ SÃO PAULO, Província de. Projeto de lei nº12. Apresentado, em 5 de fevereiro de 1868, à Assembléia Legislativa Provincial. *Annaes* de 1868.

¹⁸ SÃO PAULO, Província da. Lei nº54, de 15 de abril de 1868. *COLLECCÃO...*, 1868.

orientavam para a utilização do “methodo das lições”, prenunciando a utilização das “lições de coisas” que, ao final dos oitocentos, reformularia toda a instrução primária paulista.

Para Souza (1998, p.159), “tal método [...] consistia na valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação”. Essa renovação, no entanto, ao menos legalmente – nas escolas mantidas pelo poder provincial – ainda demoraria alguns anos, pois a última lei analisada, é de 1868, apesar das críticas ao método individual considerado atrasado, não fazia prescrição ao método que deveria ser adotado pelas escolas da província de São Paulo.

4 - Referências e fontes

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino mútuo no Brasil. 1808-1827. In: BASTOS, M. H. C. e FARIA FILHO, L. M. (Org.) *A escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo/EDIUPF, 1999.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do império. In: FERREIRA, S. B. B. X. *A expansão escolar campineira e a grande lavoura no fim do império (1860-89)*. Campinas, SP: Unicamp, 1982 (Dissertação de mestrado).

CARDOSO, T. M. R. F. L. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das Aulas Régias no Rio de Janeiro, 1759-1834*. Bragança Paulista, SP:

Editora da Universidade São Francisco, 2002.

GARCIA, W. (org.) *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

GIGLIO, C. M. B. *Uma genealogia das práticas educativas na província de São Paulo: 1836-1876*. São Paulo, SP: USP/ FE, 2001 (Tese de doutorado).

HILSDORF, M. L. S. O ensino mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos. In: BASTOS, M. H. C. e FARIA FILHO, L. M. de. (org.). *Escola elementar no século dezanove: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.

KUBO, E. M. *A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª comarca da província de São Paulo*. Curitiba: PR, Biblioteca Pública do Paraná/ Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1986.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, M. H. C. e FARIA FILHO, L. M. de.(org.). *Escola elementar no século dezanove: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.

MONTEIRO, R. M. *As elites e a instrução pública no segundo império*: Brasil percursos da construção da nação (1870-1889). Campinas, SP: UNICAMP/FE, 1998 (Dissertação de mestrado).

NUNES, C. A cultura jurídico-política e a educação brasileira: um campo em aberto. *Educação em Revista*, nº 18-19, Belo Horizonte, 1994. p. 6-14.

SÃO PAULO, Província de. *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial*. Reconstituição Desde 1835-1861. Publicação oficial e organizada por Eugenio Egas e Oscar Motta Mello. SP: Seção de obras D'O Estado de São Paulo, 1926.

_____, *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial*. São Paulo: Typographia do Ypiranga, Rua do Ouvidor, 42, 1868.

_____, *Coleção de Leis Promulgadas pela Assembléa Legislativa*, desde 1835 até 1888. São Paulo: Typographia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

_____, *Discurso* recitado pelo Exmo. Presidente Manoel Machado Nunes no dia 7 de janeiro de 1840 por ocasião da abertura da Assembléa Legislativa Provincial. São Paulo: Typographia de Costa Silveira, 1840.

_____, *Discurso* recitado pelo Exmo. Presidente Raphael Tobias de Aguiar no dia 7 de janeiro de 1841 por ocasião da abertura da Assembléa Legislativa Provincial. São Paulo: Typographia de Costa Silveira, 1842.

_____, *Discurso* com que o Ilustríssimo e Excelentíssimo Sr. Dr. Vicente Pires da Motta Presidente da Província de São Paulo abriu a Assembléa Legislativa Provincial no dia 15 de abril de 1850. São Paulo: Typographia do Governo – em Palácio, 1850.

_____, *Discurso* com que o Ilustríssimo e Excelentíssimo senador José Joaquim Fernandes Torres Presidente da Província de São Paulo abriu a Assembléa Legislativa Provincial no ano de 1860. São Paulo: Typographia Imparcial de Joaquim Roberto de Azevedo Marques. Rua do Ouvidor, nº 46, 1860.

_____, Lei nº 107, de 27 de fevereiro de 1838. Determina o salário do professor de ensino mútuo da capital da província. *Coleção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa*, desde 1835 até 1888. São Paulo: Typografia

Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

_____, Lei nº 132 (ou 11), de 23 de março de 1839. Marca a receita e fixa a despesa da Província para o ano financeiro de 1839 a 1840. *Coleção* das leis promulgadas pela Assembléia Legislativa, desde 1835 até 1888. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

_____, Lei nº 171, de 12 de março de 1841. Cria cadeiras de primeiras letras. *Coleção* das leis promulgadas pela Assembléia Legislativa, desde 1835 até 1888. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

_____, Lei nº 34, de 16 de março de 1846. Organiza a instrução pública primária e cria uma Escola Normal na capital da Província. *Coleção* das leis promulgadas pela Assembléia Legislativa, desde 1835 até 1888. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

_____, Regulamento de 25 de setembro de 1846. Para a Comissão Inspectora das Escolas de primeiras letras. *Regulamentos* expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução de diversas leis provinciais coligidas e anotadas pelo bacharel José Candido de Azevedo Marques e mandados imprimir pelo Exmo. Sr. Dr. João Theodoro Xavier Presidente da Província de São Paulo na forma da lei que autorizou a reimpressão provincial. São Paulo: Typografia do Correio Paulistano de J. R. de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1874.

_____, Regulamento de 08 de novembro de 1851. Para a Instrução Pública. *Regulamentos* expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução de diversas leis provinciais coligidas e anotadas pelo bacharel José Candido de Azevedo Marques e mandados imprimir pelo Exmo. Sr. Dr. João Theodoro Xavier Presidente da Província de São Paulo na forma da lei que autorizou a reimpressão provincial. São Paulo: Typografia do Correio Paulistano de J. R. de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1874.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1981.

PARTE II
A CULTURA ESCOLAR,
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E A INFÂNCIA

AS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS E O LYCEU PARAHYBANO: CULTURA MATERIAL ESCOLAR (1822-1864)¹

Cláudia Engler Cury

1 - Introdução

O quinto ano e que teve início com a catalogação e com a transcrição da documentação sobre a instrução pública e particular na Província da Parahyba do Norte, localizada no Arquivo Público do Estado da Paraíba. Atualmente, a pesquisa está em fase de digitação e organização, permitindo aos pesquisadores envolvidos com o trabalho realizarem suas análises. O recorte temporal estabelecido para este trabalho foi o período entre os anos de 1822 e 1864: o primeiro marco cronológico refere-se ao início da implantação do regime monárquico no Brasil, e o segundo, refere-se ao ano em que foi realizada uma reforma da instrução pública na província da Parahyba do Norte que redesenhou os rumos para a instrução pública. Os dois referenciais indicam as interfaces entre a história política e a história da educação.

A metodologia adotada para a análise do referido tema articula a discussão teórica sobre a cultura escolar, com enfoque na cultura material identificada no *corpus* documental, com a possibilidade de compreendermos as práticas culturais implementadas no processo de organização da vida escolar no dezenove. Dessa forma, o pesquisador pode apreender, mesmo que parcialmente, as formas de organização do cotidiano escolar e as possíveis alternativas ou estratégias que os professores de primeiras letras e do Lyceu Parahybano tiveram para

¹ Texto apresentado no VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, na cidade do Porto/Portugal em junho de 2008.

desenvolver os métodos de ensinar bem como os métodos punitivos e disciplinares.

Compartilhamos a perspectiva da história cultural de Chartier (2006), quando ele afirma que essa abordagem tem “por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”. A discussão acerca da concepção de cultura material é bastante conhecida dos historiadores que lidam com temporalidades como a pré-história e história antiga e, entre os antropólogos, o conceito de cultura material também tem contribuído para se compreender as mais diversas culturas. Os historiadores da educação começam a despertar para a importância de se levar em consideração os estudos sobre cultura material para se entender a cultura escolar.

A pretensão desse estudo é o de adensar as discussões no sentido de melhor compreendermos o cotidiano da vida escolar por meio dos indícios que nos foram deixados pelas solicitações dos habitantes das vilas e da capital da província por utensílios e “materiais didáticos”. Estamos aqui incluindo os instrumentos punitivos, especialmente a palmatória, que teve importância significativa para os professores no sentido de garantir a ordem e a disciplina e, ao mesmo tempo, temida pelos alunos que foram alvo da aplicação das palmatoadas.

As leituras que temos feito sobre cultura material escolar indicam uma tendência comum nos estudos de história da educação, que é a de considerar o Município da Corte como referência primordial e de onde emanavam todas as demandas da vida escolar no oitocentos. Tendo como referência as análises provenientes da documentação e das pesquisas que estamos desenvolvendo na Parahyba do Norte e do contato com outros pesquisadores da região norte e nordeste, podemos dizer que havia semelhanças com relação às preocupações e demandas no que diz respeito à cultura material, com igual frequência e insistência tanto por parte das autoridades provinciais quanto dos habitantes das vilas e cidades. Continuamos convictos de que os estudos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa em várias regiões do Brasil sobre o dezenove, nos últimos dez anos, vêm redefinindo outro desenho para a história da educação. As pesquisas caminham na direção de pensarmos que não havia um único centro emanador de idéias e uma periferia, no caso as

províncias mais distantes da região norte. A idéia, ainda hegemônica entre os pesquisadores da história da educação, que tende a pensar as províncias mais distantes do Rio de Janeiro como meras receptoras ou repetidoras de um padrão de escolaridade propagado pelo Município da Corte precisa ser repensada. Não estamos aqui negando a importância da Corte como referência para as outras localidades do império, entretanto não é possível pensarmos que tudo dependia de iniciativas vindas de lá porque senão teremos de acreditar, por exemplo, que antes do Colégio de Pedro II para a instrução secundária nada havia. O Lyceu Parahybano² pode ser, neste caso, um contra-exemplo porque foi criado em 1836 e assim permaneceu por todo o período imperial adentrando aos tempos republicanos.

A vida escolar em uma província periférica como a Parahyba do Norte, com poucos recursos, não era fácil, e podemos perceber essa situação a partir das petições dos moradores das vilas, das solicitações dos mestres e mestras para que o governo provincial fornecesse utensílios para as aulas: cadeiras, mesas, palmatórias, tábuas para escrita entre outros pedidos de mesma ordem, ou, mesmo, com solicitações como a criação de uma biblioteca para o Lyceu Parahybano. A província enfrentava dificuldades com seus poucos recursos – e deveria também solucionar os problemas com a seca, os surtos de doenças, como foi o caso da varíola em 1836, mesmo ano de criação do Lyceu Parahybano – e havia umas outras tantas demandas que a população e as autoridades provinciais precisavam administrar. Mesmo assim, lendo atentamente a documentação, pudemos perceber que os moradores da capital da província bem como os das vilas do interior nunca deixaram de fazer chegar às autoridades seus pedidos de abertura ou reabertura de cadeiras de primeiras letras. Quanto ao Lyceu Parahybano, apesar de todas as dificuldades que enfrentaram seus lentes, ao longo do tempo, jamais fechou suas portas e manteve-se como uma instituição escolar de

² O Lyceu foi criado em 1836 com o nome de Lyceu Provincial e, já em 1837, encontramos na documentação a denominação de Lyceu Parahybano. Na Resolução de 1846, o presidente da província faz uma exigência para que a documentação emitida por essa instituição, como selos, diplomas e registros de alunos e lentes, indique o nome de Lyceu Parahybano.

valor cultural significativo para os paraibanos, adentrando os tempos republicanos e chegando aos dias de hoje.

2- As demandas por instrução pública: os pedidos de utensílios escolares

Os pedidos para a criação de cadeiras de primeiras letras nas vilas e povoações da província, como Conde, Pilar, Villa Nova da Rainha (atualmente Guarabira), Serra da Raiz, Campina Grande, Itabaiana, Gurinhém, Alhandra e outras, remontam os anos de 1820 anteriores à independência, indicando preocupação da população e das autoridades locais com a instrução de primeiras letras para meninos³. Na primeira lei geral da instrução pública do primeiro reinado, encontramos um primeiro indício de que os prédios escolares e os utensílios deveriam ser parte das preocupações das autoridades com a instrução pública – *Lei de 15 de outubro de 1827* prescrevia em seu Art. 5º que:

Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

O artigo 6º da mesma Lei indicava o que deveria ser ensinado e qual o material mais adequado:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

A citação que se segue permite que possamos adentrar ao universo de petições locais, ao qual nos referimos no início do texto, que chamam a atenção, especialmente, pela consistência da argumentação:

³ Em 1828, aparece o provimento de uma cadeira de primeiras letras para meninas, ministrada por uma mestra.

⁴ Documento manuscrito. Caixa 005-1820/1822. Arquivo Público do Estado

(...) Há 30 anos que esta freguesia esta erecto em Villa, sua população tem demonstrado prodigiosamente subindo hoje a mais de 68 habitantes; e ainda não tem um professor de Primeiras Letras ao menos, quanto menos um professor de Latim não estava ocioso, visto que há muitos pais de famílias, que desejam dar uma educação liberal a seus filhos, e que o não fazem por falta de Mestres, vindo a ser muito despendioso a sustenção de um filho nas Praças, além da repugnancia que a natureza lhes inspira para não se apartarem de seus filhos, mormente em uma cidade, em que a firmeza dos costumes corre o maior perigo. É pois sobre este objetivo que nós reclamamos e fazemos ver a Vossas Excelências, que nenhuma razão tem havido da parte do antigo governo, para ter-se olvidado de um estabelecimento tão útil como necessário. Contam-se nesta Villa mais de 40 meninos capazes de escolas sem fazer menção de outras muito que já passam do tempo próprio, e julgam-se perdidos por falta dessa providencia (...). Portanto, excelentissimos Senhores, não julgamos necessário expandir mais razões para mostrar a necessidade, que temos do que queremos pois que Vossas Exc. saibam o quanto convem a Pátria a propagação das Luzes as quais só se delatam com a cultura das Letras. A vista do exposto V. Exc. determinarão o que for de razão e de feitiço. Deus guarde Vossa Excelência. Villa Nova da Rainha. 19 de abril de 1822⁴.

Encontramos pedidos e petições da população desde os anos de 1820 na Parahyba do Norte e podemos dizer que as solicitações caminhavam em duas direções. A primeira delas refere-se àquilo que podemos chamar de condições essenciais para que as aulas de primeiras letras acontecessem, como: criação de cadeiras de primeiras letras e subsídios para o pagamento dos professores, reparos nas casas dos professores e pagamento de aluguel de casas para as aulas. Em outra direção, mas não desconectada da primeira, os utensílios/e materiais escolares, como: tábuas para contar, globos terrestres e celestes; banquinhos para os alunos, banco para o professor, papel e livros para leitura e palmatórias.

Do Município da Corte, na primeira década do oitocentos, vinham da Paraíba - FUNESC.

⁵ Já encontramos estudos indicando que a Parahyba do Norte, nesta época,

as remessas de periódicos para que as autoridades provinciais tomassem conhecimento acerca dos rumos que deveriam dar à educação da mocidade e os pedidos para que remetessem a relação de cadeiras, número de alunos, professores e subsídios destinados para a instrução pública, ou seja, uma rede de intenções que, muitas vezes, não chegou a se efetivar⁵.

Em 1834, encontramos um documento denominado “Processo de Avaliação de Utensílios para Escola”. Esse documento traz, além da listagem do material solicitado, as possibilidades de adequação dos recursos da localidade solicitante às necessidades de mestres e alunos:

Aos vinte e seis dias do mês de julho de mil e oitocentos e trinta e quatro em casa da residência do cidadão Diogo Velho Cavalcante de Albuquerque Juiz de Paz deste Distrito de Gurinhém. Termo da Vila do Pilar Comarca da cidade da Paraíba onde eu Escrivão [] vindo e ai aparecem José Francisco de Barros e Jozé de Mello Vasconcelos moradores nesta Povoação e nomeados para árbitros pelo dito Juiz para avaliação dos utensílios mais necessários e indispensáveis para a aula do ensino mutuo das primeiras letras desta Povoação e aprovada pelo dito Juiz em audiência hoje e pelo mesmo se foram deferido os juramentos dos Santos Evangelhos [] ao bem e fielmente examinar e avaliar o orçamento da importância dos bancos, banquinha, para cadeira do mestre. Taboa de operações, tendo-se atenção as circunstancias do lugar na sua população para que nem padeça falta de comodidade os alunos, e nem haja excesso que prejudiquem a Fazenda Pública, para a cuja conservação não só este Governo como todo bom Cidadão deve concorrer este incumbe a V. S. esta tarefa do orçamento recomendando-lhe possível brevidade e espera que se prestava com aquele zelo que é próprio de cidadãos zelosos do bem, e utilidade Pública. Deus guarde a Vossas Senhorias. Palácio do Governo da Paraíba. 10 de julho de 1834(...)⁶.

não era uma província com arrecadação de impostos tão ínfima porque produtora de cana-de-açúcar. Embora os documentos oficiais indiquem muita dificuldade com relação à aplicação de recursos para a instrução, não podemos afirmar com certeza que isso se deveu unicamente à falta de recursos.

⁶ Documento manuscrito. Caixa 011-1834. Arquivo Público do Estado da

A referida petição gerou uma troca de correspondências entre as autoridades locais, no sentido do atendimento às solicitações, permitindo perceber que tanto era difícil encontrar mestres para as aulas de ensino mútuo como artesãos capazes de confeccionar os utensílios necessários para o sucesso do empreendimento. Aqui cabe um breve comentário da forma como temos trabalhado com a documentação. Ao longo de mais de quatro anos de pesquisa, não temos constituído séries documentais que indiquem tendências ou modelos fixos de escolarização para a província. Nossa intenção tem sido a de valorizar mesmo um único documento, desde que ele nos conduza, mesmo por um traço leve ou quase apagado, àqueles que quase não podemos alcançar ou ouvir os ecos de suas vozes: mestres/lentes, alunos e pais de alunos. Os pesquisadores que trabalham com o oitocentos sabem que a documentação privilegiada é a oficial e é entre as suas brechas que vamos encontrando um mundo que, certamente, era muito mais complexo do que os frios textos das resoluções, decretos e leis sobre a instrução pública e particular, no século dezanove.

Encontramos uma gama de documentos que incidem sobre a relação entre os métodos de ensino, a criação de cadeiras, as matérias que devem ser ensinadas, os recursos disponíveis para provimento das cadeiras e manutenção das casas e prédios públicos com a finalidade de atender às necessidades com a instrução tanto de primeiras letras quanto do ensino secundário, permitindo ao pesquisador compreender o engendramento e os vínculos entre a cultura material e a cultura escolar:

(...) Art. 1º – Haverá no Liceu desta cidade mais duas cadeiras, uma de Inglês e outra de Geografia, Cronologia, e História, ficando a cadeira, que tem a seu cargo o ensino destas matérias, limitada ao de Retórica e Poética.

Art. 2º – Para o ensino, e explicação de Geografia e Cronologia o professor servir-se-á do Globo Terrestre e Celeste dos Mapas Geográficos e Tábuas Cronológicas mais exatas, e acreditadas. O professor de Inglês ensinará tanto a gramática, e tradução desta língua, como a sua pronúncia.

§§ 6º – Com as Aulas do Ensino Mútuo da Cidade, e Primeiras

Paraíba - FUNESC.

⁷ Documento manuscrito. Caixa 017-1839. Arquivo Público do Estado da Paraíba - FUNESC.

Letras da Província a quantia necessária para indenização do aluguel de casas, e utensílios, com que dantes eram suprimidas, e cujas despesas ficam substituídas com as cotas seguintes; a saber: com Aulas de Ensino Mutuo da cidade na razão de 50\$000 por cada 40 alunos na mesma forma, que se acha estabelecida sem prejuízo de aluguel da casa do Varadouro, que continuará a ser pago pela Fazenda: com as de meninas da cidade 60\$000 para cada uma, e com as mais Aulas de Primeiras Letras das Villas e povoações da Província 50\$000 também para cada uma sendo porém excetuadas aquelas do Ensino Vulgar, que existirem em edifício público, as quais continuarão a ter somente 10\$000 para utensílios e ficando entendido, que pelos utensílios, de que se trata entenderão aqueles de que precisam as Aulas para se manterem, como mesas bancos, e cadeiras as quais continuarão a ser fornecidas pela Fazenda Pública. (...)

§§ 18º – Matrícula dos Estudantes das Aulas do Liceu na cidade, na razão de 3\$200 por cada um [] a exceção das de Latim, que a pagarão uma vês somente: Este rendimento será aplicado para a compra de livros para a Biblioteca Pública do mesmo Liceu/ Paço da Assembléia Legislativa Provincial da Parahyba, 27 de Março de 1839⁷.

Seria bom lembrar que entre os utensílios que aparecem com freqüência nas listas de pedidos estão as imagens de Cristo, tão importantes para garantir “a moral e bons hábitos cristãos de alunos e professores”. Ao lado das imagens de Cristo, deveriam estar as imagens do imperador. Dois símbolos do poder imperial, lado a lado nos espaços escolares do oitocentos.

Como nos alerta Souza (2007, p.163), a preocupação com os artefatos para uso escolar está presente desde os escritos de Comenius, no século XVI, passando pela invenção da lousa, que data do século XVII, pelos lassalistas, entretanto foi o século XIX que consagrou a importância dos utensílios e mobiliário escolares que ganharam maior visibilidade por meio das Exposições Pedagógicas realizadas no interior das Exposições Universais. A autora ressalta ainda que foi em 1873, em Viena, que os métodos, utensílios e artefatos escolares começaram a ganhar destaque

⁸ Documento manuscrito. Caixa 028 - 1850. Arquivo Público do Estado da Paraíba - FUNESC.

nas exposições, como forma de se comparar o grau de civilização e modernidade entre as várias nações. Um dos argumentos da autora é que a composição material da escola seria uma busca por um projeto de racionalidade capaz de tornar o ensino produtivo e eficiente. Parece-nos que essa lógica da racionalidade indicaria certa linearidade histórica que foi trilhada e que desembocou na racionalidade do capital, em meados do XIX, e se efetivou ao longo do XX. Sem desconsiderar completamente o argumento da autora, preferimos seguir “escutando” um pouco mais o que têm para nos dizer os homens e as mulheres que demandaram e insistiram pela criação de cadeiras isoladas, por materiais e professores, para que seus filhos pudessem estudar ou, melhor, receber instrução, em uma província de perfil agrícola e sem perspectiva de industrialização até os dias de hoje.

Como arrecadar recursos para a compra dos utensílios? Essa sempre foi uma resposta difícil e, no caso da Paraíba, uma árdua tarefa a ser cumprida e administrada pelas autoridades: dividir os poucos recursos entre os gastos com a segurança, com a agricultura e com outros itens de mesmo grau de importância para os habitantes da província.

3 - A cultura material e a instrução secundária

No caso da Província da Parahyba do Norte, foi somente com a criação do Lyceu Provincial, em 1836, que de fato iniciou-se a organização de um modelo de instrução secundária que prevaleceu até o final do período imperial e que serviu de referência para a organização de outras instituições secundárias, tais como o “Colégio de instrução secundária para meninos” (Cunha, s/d), fundado pelo Padre Mestre Inácio de Sousa Rolim, em 1843, em Cajazeiras. O Colégio do Padre Ignácio de Souza Rolim teve prestígio e importância como instituição secundária por localizar-se no sertão e atender às necessidades de instrução dos filhos das famílias mais abastadas da região. Segundo Pinto (1977, p. 265), o Colégio foi considerado “foco importante de instrução, não só para os sertões desta província como para os do Ceará e Rio Grande do Norte”. Em 1858 foi criado o Colégio Nossa Senhora das Neves, dedicado à instrução das meninas oriundas de famílias ricas.

As matrículas cobradas aos alunos do Lyceu Parahybano foram muitas vezes destinadas às compras de livros para a Biblioteca Pública

que funcionava junto ao Lyceu. Os lentes da referida instituição foram, em sua grande maioria, padres que, como a pesquisa tem indicado, também tiveram importante papel na composição do quadro de mestres de primeiras letras. Além de sua condição de mestres, foram responsáveis pela elaboração dos compêndios utilizados pelos alunos. Este foi o caso do Padre José Antonio Lopes da Silveira, que recebeu uma gratificação do governo provincial por ter escrito o Compêndio de Gramática da Língua Nacional que, por ordem das autoridades, passou a ser adotado como Compêndio Provincial.

A escassez de escolas que preparassem o professorado para a carreira do magistério, que foi lentamente sendo constituída ao longo do século dezenove, na verdade não atraía muitos interessados devido à baixa remuneração e às incipientes condições de trabalho que o poder público oferecia aos mestres e mestras. Com relação à instrução secundária, a situação era um pouco melhor. Na capital da província, restringiu-se ao Lyceu Parahybano e, no interior, às cadeiras isoladas de latim (Mamanguape, Areia e Pombal), até que fosse criado o Externato Normal, em 1884. Pelo que pudemos perceber, a instituição gozava de prestígio entre os habitantes letrados da província, que não viam com bons olhos que seus filhos recebessem instrução longe de casa. Com a finalidade de prestarem os exames secundários, muitas vezes os filhos das famílias mais abastadas precisavam recorrer a estabelecimentos localizados em províncias próximas, como o Colégio das Artes da Faculdade de Direito de Pernambuco, que havia conquistado a equivalência de seus exames aos do Colégio Pedro II, diferentemente do Lyceu Parahybano, que só recebeu equiparação aos exames nos últimos anos do oitocentos. Em documento de 1850, o presidente da Província da Parahyba do Norte, chamou a atenção do Governo Imperial para a necessidade da equivalência dos exames do Lyceu Parahybano: “(...) Como medida a ser adaptada pelo Governo Imperial lembro a da validade dos exames feitos n’aquellle estabelecimento para as matrículas nas Faculdades e Academias do Império (...)”⁸.

Vale ressaltar que, em 1848, o Relatório do Presidente da Província indicou a importância da fundação de uma Casa de Educandos Artífices, requisitando para este fim uma propriedade denominada “Cruz do

Peixe”, que deveria passar por reformas para a instalação de salas para as oficinas, já que a instituição visava ao ensino de ofícios. A efetivação desse estabelecimento de ensino, que abrigou em seu interior uma cadeira de primeiras letras, deu-se no ano de 1864.

Por meio dos estudos sobre cultura material, podemos acompanhar questões relativas à história das disciplinas escolares. Encontramos um documento, de 1858, no qual o Presidente da Província solicita a compra de cinquenta exemplares do curso de matemática elementar de C. B. Ottoni, em substituição aos tratados de geometria de Euclides adotado no Lyceu Parahybano. Acompanha o pedido de compras do Presidente, duas tábuas de logaritmo para ficar no Liceu e algumas outras que deverão ser vendidas aos alunos e, é claro, destina verba para a referida compra.

4 - Considerações finais

O desafio de escrever tendo como referencial e perspectiva a cultura material para compreendermos o cotidiano escolar no oitocentos é duplo: de um lado, a escassez das fontes, já comum ao historiador que trabalha com esta temporalidade, e de outro, a pouca produção no campo da história da educação acerca da temática ou abordagem. Muitas vezes ficamos com a sensação que estamos apenas inventariando o conjunto de objetos e espaços destinados ao processo de configuração do mundo escolar no período. De qualquer forma, entendemos que textos mais descritivos podem ajudar outros pesquisadores que venham a se interessar pela temática na direção de estabelecer conexões mais ricas em termos de problematizar a cultura escolar no oitocentos. Como afirma Chartier (2006, p. 39):

O objeto fundamental de uma história que visa reconhecer a maneira pela qual os atores sociais dão sentido às suas práticas e aos seus enunciados situa-se, portanto, na tensão entre, de um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, de outro, as restrições e as convenções que limitam – com mais ou menos força segundo as posições que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível

pensar, dizer e fazer.

O movimento que o pesquisador pode perceber na leitura de documentos escritos e oficiais com relação aos pedidos que se repetem, insistindo teimosamente para que suas demandas sejam atendidas, para que as compras de materiais sejam realizadas, para que os professores recebam seus salários, para que os aluguéis de casas destinadas à instrução de primeiras letras sejam pagos, para que sejam reformados prédios para abrigar instalações escolares dentre outros pedidos, ou mesmo quando as autoridades do Governo Imperial exigem que os presidentes de província relatem a situação da instrução primária e secundária detalhadamente, e fazem isso várias vezes e não recebem resposta alguma, nos faz pensar que táticas e estratégias estariam dando sinais do jogo de força e das relações de poder estabelecidas entre as autoridades locais e imperiais que, na maioria das vezes, exigiam das províncias uma eficiência mas ofereciam pouca ajuda no campo da instrução pública.

Direcionar um “olhar” mais atento para o período imperial paraibano, no que concerne aos aspectos educacionais, visa contribuir com a produção de novos conhecimentos sobre a nossa história cultural e, conseqüentemente, e com a preservação da memória educacional brasileira. A “Província da Parahyba do Norte” se constitui em uma das mais antigas do Brasil, guardando uma significação histórica que precisa ser melhor conhecida e analisada. Temos ainda de registrar que, nesse período que nos propusemos a estudar, foram criadas importantes instituições educacionais, tais como o Lyceu Parahybano (1836), o Colégio de Nossa Senhora da Neves (1858), a Colégio de Educandos Artífices (1865), o Externato Normal (1884), além de um aumento significativo do número de cadeiras isoladas, conforme já analisado por Pinheiro (2002). Foi nesses espaços escolares que se perpetuaram práticas educativas consideradas tradicionais e foram engendradas novas culturas escolares efetivadas tanto pelo professorado leigo quanto pelos religiosos da Igreja Católica, que visavam à construção de uma determinada identidade nacional e paraibana. Associados a essas questões, é possível identificarmos os primeiros indícios de uma organização da escolaridade pública e particular, em seus diversos níveis. O presente texto procurou caminhar nesta direção.

5 - Referências e fontes

CHARTIER. Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. 2ª ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Portugal: DIFEL 82, 2002.

CHARTIER. Roger. A “nova” história cultural existe? In: LOPES. Antonio Herculano, VELLOSO Mônica Pimenta & PESAVENTO, Sandra. Jatahy. (orgs.) *História e Linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2006.

CUNHA, João Rolim da. *Colégio Nossa Senhora de Lourdes – Cajazeiras*. João Pessoa, PB: A União. S/d.

PARAHYBA DO NORTE, Provincia da. *Relatorio* apresentado á Assembléa Legislativa Provincial pelo Excellentissimo Presidente da Provincia o Bacharel João Antonio de Vasconcellos em 1º de agosto de 1848. Pernambuco: Typ. Imparcial- por S. Caminha. 1848.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002 (Coleção Educação Contemporânea).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira & CURY, Cláudia Engler. *Leis e regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial*. Brasília, DF: MEC/INEP, SBHE, 2004. (Coleção Documentos da Educação Brasileira). CD-ROM.

PINTO, Irineu Ferreira. *Datas e notas para a história da Paraíba*. (reprodução da edição de 1916), V.II, João Pessoa, PB: Ed. Universitária - UFPB, 1977 (Coleção Documentos Paraibanos, 5).

SOUZA. Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial In: BENCOSTTA. Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES NA PARAHYBA DO NORTE (1834-1889)

Jandynéa de Paula Carvalho Gomes

1 - Introdução

Do governo imperial na área da instrução pública se concentrou na elaboração de mecanismos de conformação da profissão docente. Na instrução primária, foram realizadas medidas no sentido de homogeneizar e colocar sob controle do Estado um sistema que até então se encontrava disperso e se fazia a partir de iniciativas diversificadas.

As medidas adotadas pelo governo do Brasil se coadunam com o processo vivido de uma forma geral em todo o mundo, que é a passagem da educação realizada através da “impregnação cultural” para o progressivo controle do Estado (o “Estado docente”). Isso significa que se, antes, a instrução estava restrita às iniciativas de particulares, tais como de instituições religiosas, de caridade e das próprias famílias, agora ela passa a ser encarada como tarefa do poder público. Mais do que isso, ela passa a fazer parte da política oficial, parte importante do projeto de nação que se quer implantar naquele momento. Isso não significa que as iniciativas particulares tivessem desaparecido completamente do cenário da educação elementar no Brasil do século XIX. Elas continuaram a existir mesmo com a expansão da participação do Estado na instrução. Nos centros urbanos, a diversidade de iniciativas nessa área foi bem maior que no espaço rural:

Nas grandes propriedades rurais, padres ligados a engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos. Nos espaços urbanos a diversidade era maior, variando de acordo com as posses e os objetivos das famílias que demandavam a instrução

ou com as intenções de certas instituições que ofereciam por motivos religiosos – no caso da Igreja e das associações filantrópicas –, ou como preparação para desempenho de ofícios, como a instrução fornecida por algumas corporações profissionais e, até mesmo, por proprietários de escravos (VILLELA, 2003 p. 98).

As ações por parte do poder central serviram como diretrizes para as iniciativas que viriam a ser tomadas pelos governos provinciais, depois que o Ato Adicional de 1834 transferiu a responsabilidade pela instrução e, conseqüentemente, pela formação dos professores para as províncias. Encontramos, a partir de então, um discurso exaustivo das autoridades provinciais a respeito da importância da vigilância constante sobre os professores a fim de reprimir-lhes as falhas.

Embora as primeiras escolas normais no Brasil tenham sido criadas ainda na década de 1830, o funcionamento dessas escolas se deu de forma irregular durante todo esse século e é apenas nas últimas décadas do dezenove que estas, instituições passaram a funcionar de forma efetiva. Assim, embora o processo de secularização da instrução tenha sido de extrema importância na constituição de um campo profissional para os professores, durante as primeiras décadas do século XIX a preocupação em oferecer uma formação para estes profissionais foi relegada a segundo plano. A profissionalização dos professores neste primeiro momento, passou por outras instâncias e se operou por mecanismos que Villela (2003) definiu como sendo de “conformação”. O que houve na realidade foi um movimento em que o Estado precisava absorver os professores na política planejada para a instrução pública, tornando-os funcionários do próprio Estado e, por outro lado, os professores se apropriaram dessa iniciativa – mesmo sem muita noção disso no período – para se afirmar como categoria profissional. Os preceptores que trabalhavam isoladamente na transmissão dos saberes mais elementares às crianças nas casas das famílias cederiam progressivamente lugar aos professores instalados em cadeiras isoladas, dando aulas em sua própria residência e providos por concurso público, devendo por isso obediência e satisfação ao Estado “patrão”. Enfim, as pesquisas têm apontado que, de uma forma geral, os professores souberam se “conformar” ao projeto empreendido pelo governo imperial.

À semelhança do que estava acontecendo nas demais províncias do Império, os professores da Parahyba do Norte também experimentaram esta transformação.

O recorte temporal adotado neste estudo (1834 “ 1889) corresponde ao período em que a atividade docente foi adquirindo *status* de profissão, com o delineamento de normas e com o desenvolvimento de uma complexa legislação que regulamentou e definiu o que se estava entendendo naquele momento como “ser professor”, tanto no âmbito local quanto nas demais províncias do Império.

2 - O processo de institucionalização da profissão docente na Província da Parahyba do Norte

Gostaria de aqui iniciar que devemos considerar há diferenças, na Província da Parahyba do Norte, durante o XIX, entre os professores primários e secundários. As aulas da instrução secundária estavam restritas ao Lyceu da capital e às cadeiras de Latim espalhadas em algumas cidades do interior da província. Os professores do Lyceu pertenciam à elite local. Muitos deles eram religiosos. Os professores que se ocupavam da instrução secundária recebiam, por parte dos gestores públicos, um tratamento diferenciado inclusive em termos salariais em relação aos professores de primeiras letras. Enquanto estes últimos eram apontados muitas vezes como um grande problema da instrução pública, aos professores secundários sobravam elogios a sua atuação. Não encontramos referência a esta diferenciação em nenhum dos trabalhos sobre outras províncias a que recorreremos para a formulação da nossa análise¹. No trabalho de Gouveia (2001) sobre a Província de Minas Gerais, quando se refere aos concursos para o provimento de cadeiras da instrução pública, percebemos que, nas exigências estabelecidas para a seleção dos candidatos, não existia nenhum tipo de diferenciação entre os professores do primário e do secundário. Em relação, por exemplo, ao critério econômico estabelecido, sobre o qual a autora faz referência em seu trabalho, era cobrada uma taxa do candidato interessado em concorrer às vagas disponíveis na instrução pública, excluindo assim parte significativa da população que não teria condições de pagá-la.

¹ As referências a estes trabalhos estão pontuadas durante todo texto sempre que nos referimos a eles de forma direta e específica.

Entendemos que era uma prática realizada indiscriminadamente, tanto para os candidatos à instrução primária quanto para os candidatos à vaga na instrução secundária, evidenciando assim que, naquela província, a elitização da profissão se dava nesses dois níveis de instrução. Na Parahyba do Norte, não encontramos esse tipo de critério. Por outro lado, conseguimos discernir diferenças evidentes de formação e de origem social entre essas duas categorias de professores. Daí a necessidade que sentimos em fazer um recorte temático concentrando a nossa investigação apenas nos professores primários, entendendo que a incorporação dos professores secundários no trabalho demandaria a pesquisa sobre uma outra realidade.

Nos relatórios e falas dos presidentes de província, durante todo o século XIX, a imagem traçada do professor primário ressalta sua incompetência e a necessidade de fiscalização diante do relapso com que exerciam a atividade.

Porém, a existência de uma frouxidão na fiscalização do trabalho dos professores, que sem dúvida lhes possibilitava uma liberdade maior em suas atividades cotidianas, não significava a falta de controle total por parte do Estado dessa atividade profissional. É comum encontramos correspondências oficiais relativas aos mais diversos aspectos da vida profissional dos professores. São pedidos de aposentadoria, pedidos de licença, ordem para pagamento de vencimentos e gratificações, demissões, além de documentos pedindo explicações sobre comportamento de determinados professores, indicando assim que as decisões e determinações sobre a profissão docente passavam pelas instâncias do poder oficial.

Levando em consideração que a legislação é a forma oficial de regulamentar as práticas sociais, podemos verificar a partir dessa realidade que os professores, ou o controle sobre eles, juntamente com a preocupação em estender a instrução pública para a maior parte da população branca e liberta, constituíram o elemento central da política educacional do período imperial.

Assim, durante o século XIX, vários mecanismos de controle sobre os professores foram estabelecidos a fim de regulamentar a atividade dos mesmos. O primeiro desses mecanismos diz respeito à forma de contratação de professores para o magistério público.

A contratação de professores para o magistério público na Província da Parahyba do Norte se dava principalmente por meio de concursos. Esses concursos eram abertos à medida que se tinha a necessidade de provimento de alguma cadeira, seja pela criação de uma ou pela aposentadoria de algum professor. Não existia, ao que tudo indica, um período específico para as contratações. Essa realidade é constatada durante todo o período imperial.

Os concursos não eram muito concorridos. A baixa remuneração recebida pelos professores primários da província pode ser uma das explicações para este fato. Vejamos o que a este respeito diz o presidente da província no ano de 1838:

Quanto as cadeiras de 1ª Letras da Província, de huma e outro sexo, devo informar-vos que achando-se 7 vagas, e a concurso inda não apparecerão oppositores a ellas, mas o governo espera que os Parahibanos verdadeiramente amantes das Letras, a ellas se opporão e em breve tempo ficarão todas providas (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Falla*. 1838).

Sobre a maneira como esses concursos eram realizados e sobre em que consistia a seleção contida neles, não podemos afirmar muita coisa. Infelizmente, diferente do que acontece em outros estados do país, não dispomos aqui na Paraíba das provas de seleção a que eram submetidos os candidatos ao magistério público no período imperial. Podemos, porém, fazer algumas constatações a partir da realidade de outras províncias nesse mesmo período.

Antes da institucionalização da formação de professores operada com a instalação das escolas normais nas várias províncias do Império, não existia a configuração de uma coerência mínima na formação dos professores. Na prática, isso significa que não havia professores com formação específica. O grau de instrução desses homens e mulheres variava de província para província.

Diante dessa situação, podemos inferir que as provas de concurso para o preenchimento de vagas no magistério público eram a única averiguação palpável de conhecimentos requerida aos professores. Essas provas, em decorrência da falta de qualificação específica, eram compostas dos conhecimentos básicos ligados ao saber ler, escrever e contar que eram, via de regra, os saberes ensinados na escola primária.

Encontramos documentos indicando que, à semelhança do que acontecia nas outras províncias do Império, eram constituídas comissões para julgar os candidatos nos concursos. Essas comissões, entretanto, não eram fixas. Não sabemos quais pessoas eram escolhidas para fazer parte delas, mas é provável que fossem compostas de professores do Lyceu. Após a instalação das Escolas Normais, a realização dessa seleção estava atrelada à formação dentro dessas instituições, ou seja, em um determinado momento da formação, o aluno-mestre era submetido a um exame em que se avaliavam suas habilidades para o exercício do magistério.

Tomando como exemplo o caso de Minas Gerais, na primeira metade do século XIX, e, portanto, antes da instalação efetiva da Escola Normal de Ouro Preto (instalada definitivamente na década de 1870), verificamos que eram exigidos dos candidatos conhecimentos básicos de gramática, de ortografia, das quatro operações aritméticas, de geometria, de doutrina cristã e de caligrafia. No entanto, a ênfase recaía no desempenho do candidato nas provas de caligrafia e nas quatro operações (GOUVEIA, 2001).

Apesar de todo o esforço realizado pelos governos provinciais no sentido de normatizar as atividades dos professores, encontramos brechas nas leis que permitiam a contratação de pessoas pouco ou nada habilitadas para exercerem a função. A legislação da época previa, por exemplo, a contratação de “senhoras”, nos casos de inexistência de professor para lecionar em aulas de Primeiras Letras em vilas ou povoações afastadas da capital. Como “senhoras” podemos entender uma designação genérica para mulheres de comportamento e caráter reconhecidos nas localidades em que viviam. Possivelmente de famílias abastadas, já que essas eram as únicas mulheres que detinham certo grau de instrução.

Na Parahyba do Norte, também verificamos a contratação de professores substitutos, os chamados professores interinos, que possuíam vínculo empregatício mais frouxo e, portanto, não gozavam das mesmas garantias e direitos legais dos professores efetivos. Esses contratos podiam ser revogados sem o aviso prévio aos professores, em decorrência da supressão de cadeiras, comum naquele período. Tais contratos eram também, por sua natureza, mais vantajosos ao poder público e, muitas vezes, apontados como “sintoma” do estado precário

em que se encontrava a instrução pública na província. Portanto, sempre que as precárias condições da instrução pública necessitassem de medidas urgentes para o provimento das cadeiras abertas, eram realizados arranjos para suprir essas necessidades.

Por outro lado, essa medida para provimento do maior número possível de cadeiras evidencia o compromisso do governo da Província da Parahyba do Norte com o projeto idealizado pelo governo imperial, que era o de estender a instrução pública para a maior parte da população, livre e branca. O objetivo desse projeto consistia na idéia de “civilizar” a população sendo a instrução pública apontada como veículo para se alcançar este objetivo. Ela teria o poder de moldar o tipo de sociedade mais ajustada aos ideais do Estado Imperial, conformando o caráter e afastando a mocidade de cometer atos ilícitos. Para isso, o apelo à moralidade dos professores consistiu em um ponto essencial nos discursos das autoridades públicas da época, pois, sendo aqueles os “funcionários” do governo encarregados de civilizar a população, precisavam eles mesmos se portar de forma a dar o exemplo aos seus educandos.

Mecanismos de controle e punição foram estabelecidos, como a constituição de comissários da instrução pública nos povoados, vilas e freguesias da província. Esses comissários eram pessoas da localidade onde se encontrava a cadeira e que não recebiam remuneração com a justificativa de que essa “missão” deveria ser realizada por pessoas realmente preocupadas com a instrução pública, ao passo que, se passasse a ser remunerada, muitas pessoas se proporiam a exercê-la apenas visando à recompensa financeira.

Outro tipo de vigilância implantada pelo poder público foi a obrigatoriedade dos professores apresentarem trimensalmente um mapa com os alunos que freqüentavam suas aulas. Essa obrigação só foi revogada na Parahyba do Norte, com a lei do Orçamento, de 8 de novembro de 1842.

O processo de transformação dos professores em “funcionários” do estado se coaduna com a tentativa de configurar um sistema educacional. Tal tentativa era muito frágil, porém, para a profissionalização docente, elas significaram um passo decisivo à medida em que o magistério deixa de ser uma ocupação secundária e os professores passam a se constituir um corpo profissional como resultado da ação controladora do Estado

e não de uma conscientização e mobilização dos mesmos enquanto classe profissional.

Os ‘antigos’ docentes serão confrontados com um projeto de laicização, mas este, se por um lado os subordina à autoridade do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional. Dessa forma vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem ‘funcionários’, também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. A ‘funcionarização’ pode ser entendida, pois, como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado, em que aqueles anseiam por se constituir num corpo administrativo autônomo enquanto este busca garantir o controle da instituição escolar (VILLELA, 2003, p. 100).

A necessidade de uniformizar as práticas docentes bem como a intenção de estender a instrução primária à maioria da população livre e branca levou as autoridades da época a discutirem qual o método que melhor se prestava a esse objetivo. O método escolhido foi o mútuo ou lancasteriano. Esse método foi formulado na Inglaterra no final do século XVIII e consistia, segundo Villela (1999), em dividir a classe entre decuriões e discípulos, estes, por sua vez, seriam monitorados por um aluno subordinado diretamente ao professor, que lhe ensina os conteúdos a serem passados para a turma. Ainda segundo a autora, o método funcionaria da seguinte forma:

Primeiro, selecionavam-se os monitores dentre os melhores alunos das classes mais adiantadas; em seguida, esses, sob a orientação do professor, reestudavam as lições para transmiti-las aos decuriões. Os decuriões (melhores alunos da classe) transmitiam-nas aos seus colegas, controlando a disciplina (VILLELA, 1999, p. 147).

A escolha do método mútuo pelas autoridades brasileiras aconteceu

porque ele possibilitava a extensão da instrução pública para um grande número de pessoas sem a necessidade da contratação de mais professores, já que um só professor poderia ensinar uma grande quantidade de alunos com a ajuda de seus monitores e decuriões. Além disso, o método mútuo possibilitava um melhor controle sob o comportamento dos alunos com

a vigilância efetiva dos decuriões e monitores.

A discussão sobre a aplicação do método mútuo, portanto, dizia respeito mais à forma de organização do espaço da aula do que à organização do ensino-aprendizagem próxima da noção que temos hoje sobre o mesmo assunto.

Porém, o método mútuo não foi aplicado em sua forma original aqui no Brasil, pois demandava uma série de equipamentos específicos para o trabalho com muitos alunos, ao mesmo tempo divididos em grupos monitorados, além de exigir muito espaço. Foi posto em prática aqui um método genérico denominado método simultâneo, que consistia em uma versão mais econômica do método mútuo. O método simultâneo foi adotado em algumas províncias por ser mais adequado à realidade dos poucos recursos públicos. Em discurso à Assembléia Provincial, no ano de 1843, o presidente da província da Parahyba do Norte dá uma mostra das limitações para aplicação do método mútuo:

Devo declarar-vos que, em atenção as justas reclamações do Reverendo guardião de Santo Antônio, a má acomodação em que a aula da cidade Alta se achava na sala do seu refeitório, mandei desocupar a dita sala achando-se provisoriamente a Escola na própria casa do professor onde não pode continuar por causa do considerável numero de discípulos e do grande espaço que exigem os acessórios do ensino mutuo. Tenho pois mandado alugar huma casa apropriada a este mister, e espero que contempleis no orçamento a precisa quantia para o seu aluguel (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Discurso*.1843).

A utilização do método mútuo exigia um espaço apropriado e exclusivo para a execução das aulas, situação muito inconveniente para a realidade da instrução pública na província cujas aulas eram realizadas na própria residência dos professores.

Ainda assim o discurso sobre a importância da adoção do método mútuo se estendeu na Província da Parahyba do Norte até a segunda metade do século XIX. É provável que tal situação tenha ocorrido devido a pouca oferta de professores para a instrução pública primária na província e pela necessidade de oferecer instrução para a população com os menores custos possíveis. Essa situação tem ligação direta com as condições materiais dos professores primários.

Apesar de a atividade ter reconhecida importância na política pública para a instrução do governo provincial, o reconhecimento não se fez perceber em termos salariais. Os próprios gestores públicos reconheciam a baixa remuneração recebida pelos professores primários ao ponto de apontá-la como uma das causas da má qualidade do ensino público.

Os ordenados dos professores primários na Parahyba do Norte variavam muito e existia uma grande disparidade entre eles. A diferença salarial entre os professores tinha relação, ao que tudo indica, ou com o número de alunos que cada professor possuía ou com a cidade na qual a cadeira estava localizada. Existia, em outras províncias, o sistema de entrâncias em que a remuneração dos professores era compatível com a região a que a cidade em que dava aulas pertencia. É interessante notar também que a média salarial das professoras era semelhante à dos professores, não havendo, conforme constatado, a partir da documentação referente a província da Parahyba do Norte qualquer diferenciação salarial por sexo. Existia, sim, grande diferença entre os ordenados dos professores secundários, em comparação aos dos professores primários. A média salarial dos professores primários no ano de 1868, por exemplo, girava em torno dos 50 réis mensais, situação que não se alterou muito ao longo do século, enquanto os professores secundários, nesse mesmo ano, recebiam em média o dobro dessa quantia, ou seja, 100 réis mensais. Não conseguimos comparar a média salarial dos professores com a de outras profissões, por não possuímos documentos referentes às outras profissões urbanas na província nesse período. Sabemos, porém, que era uma remuneração irrisória, já que os próprios gestores públicos admitiam isso. Com o passar do tempo, foram sendo acrescentadas algumas gratificações ao salário bruto dos professores, como a gratificação aos professores que completassem 25 anos de atividade e não pedissem a aposentadoria e a gratificação pelo aluguel das casas para as aulas. Nada, porém, que viesse significar uma grande mudança nas condições materiais dos professores da província.

Se a remuneração aos professores não sofreu mudanças significativas durante o século XIX, o controle que o Estado passou a exercer sobre eles aumentou de forma bastante expressiva. A efetivação das escolas normais representou o marco deste processo. Em outras palavras, a

tentativa do governo imperial em ajustar os professores aos ditames da sua mal acabada política para instrução pública culminou com a criação das escolas normais. Com elas, o Estado passou a ditar quais conhecimentos eram importantes para a formação dos professores. Embora a grande maioria destas escolas só tenha vindo a funcionar de forma regular e efetiva no final do período imperial (na província da Parahyba do Norte a efetivação do Externato Normal se deu no ano de 1884), elas representaram a definitiva ingerência do Estado na formação dos professores. Ao “monopolizar” a formação desses profissionais, o poder público passou a determinar que tipo de conhecimento era interessante ser adquirido pelos futuros professores. Na prática, isso significou a desqualificação dos conhecimentos que os professores já possuíam.

3 - Formação dos professores na Província da Parahyba do Norte

O segundo momento importante na consolidação de um espaço profissional para professores se dá a partir da institucionalização da formação dos mesmos. No Brasil, isso acontece ainda durante o século XIX, com a instalação de escolas normais em várias províncias. Porém, esse processo não ocorre de forma tranqüila e uniforme.

Enquanto as primeiras escolas normais como, as de Niterói e de Ouro Preto são criadas ainda nas décadas de 30 e 40 do século XIX, a Província da Parahyba do Norte só assiste à efetivação de sua Escola Normal no fim desse século, ainda assim não da forma desejada. Além disso, durante todo esse século essas escolas passaram por criações, fechamentos e recriações. As razões para essa situação são muitas: a falta de uniformidade das políticas públicas para a instrução, a instabilidade política vivida no oitocentos com as freqüentes sucessões de presidentes de província e a disputa dos diversos grupos políticos pela hegemonia do poder. Há também quem aponte o fato de que o modelo de formação de professores dentro dessas instituições significava um avanço que a sociedade brasileira ainda não era capaz de absorver.

Seja como for, o fato é que as histórias dessas instituições públicas destinadas à formação de professores possuem algumas semelhanças. A principal delas é, como já relatamos, a instabilidade do seu funcionamento

durante quase todo o oitocentos.

Na Parahyba do Norte, o processo de formação de professores tardou a acontecer. O Externato Normal da Província da Parahyba do Norte teve uma trajetória de criação e fechamento durante a segunda metade do século XIX somente vindo a ser efetivado no ano de 1884, portanto bem no final do século XIX.

Mesmo reconhecendo que a instalação da escola normal seria um passo decisivo na melhoria da instrução pública, as autoridades provinciais pouco ou nada fizeram no sentido de efetivar o funcionamento desta instituição. Permaneciam, porém, as mesmas reclamações em relação ao despreparo dos professores primários, e também as mesmas soluções eram sugeridas para resolver os problemas da instrução pública primária da província.

A instrução publica, particularmente primaria, existe nesta Província em hum perfeito estado de abandono; as escolas de primeiras lettras regidas em grande parte por Professores ineptos, alguns até de pessimo comportamento moral, achavão-se dispersas pelas villas e povoações sem que huma vigilante inspecção mantivesse no exacto cumprimento de suas obrigações os respectivos professores, não havia regularidade no ensino, uniformidade nos compêndios, nem a mais ligeira apparencia d'huma organização que animasse e vivificasse a instrucção pública centralizando-a, subordinando todas as suas partes (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Relatório* 1854).

Diferentemente do que acontecia em outras províncias como a de Minas Gerais e a do Rio de Janeiro, a província da Parahyba do Norte entra na segunda metade do século XIX sem que a institucionalização da formação dos professores tenha entrado em pauta como projeto definitivo.

No ano de 1864, o Regulamento da Instrução Pública traz a primeira indicação que aponta para a criação de uma escola normal na província: “Art.16 - Será criada uma escola normal onde se habilitem as candidatas ao magistério” (PINHEIRO & CURY, 2004, p. 47).

Podemos verificar assim que este regulamento, além de revelar a imprecisão com que era tratada a institucionalização da profissão

docente, revela ainda a intenção de se criar uma escola destinada apenas à formação de professoras. Quando e como isso seria realizado não fica claro no documento. Essa escola criada em 1864, ao que tudo indica, não chegou a funcionar. A própria lei previa o seu fechamento: “Se no espaço de 4 anos essa escola não tiver frequência suficiente, nem oferecer utilidade, será suprimida” (PINHEIRO & CURY, 2004, p.48).

A década de 1860 foi uma época de intensos debates a respeito da instrução pública em todo o país. Acreditamos que a iniciativa de criar uma escola normal na província tenha sido resultado desse debate. O fato de o Regulamento prever a criação de uma escola para o sexo feminino diz respeito ao debate em torno da imagem da mulher como educadora da infância.

De qualquer forma, sempre que os cofres públicos estavam com poucos recursos, os gastos com essas instituições eram considerados supérfluos diante das outras necessidades, e as escolas normais eram fechadas. Era comum a alegação dos gestores públicos da inoperância dessas escolas no cumprimento de seu objetivo de formar o professorado. Nesses momentos, a formação de professores passava a ser realizada de outras maneiras.

Em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, houve a tentativa de se formar professores através da prática como adjuntos de professores efetivos. Na Parahyba do Norte, encontramos uma realidade parecida. A utilização dos professores adjuntos era tida como uma forma de amenizar a grave situação de despreparo dos professores públicos diante do não funcionamento da escola normal na província.

Sendo em minha opinião um dos grandes males da instrução publica nesta província, bem como em todas deste Império, o mau professorado já pela falta da precisa e indispensável aptidão, já pela falta de propensão, gosto e amor ao magistério e já finalmente pela falta de incentivo no melhoramento dos seus vencimentos cumpre dar-lhes prompto e efficaz remedio.

Para isto jugo indispensáveis as seguintes medidas, que proponho a V. Exc. A fim de levar a seio da Assembléa Provincial:

1º Que só possam concorrer ao professorado os alunos d’aulas publicas approvados plenamente e que tiverem exercicio de lecionar por três annos provados pelos Commissarios respectivos

com que título de professores adjuntos.

Esta medida será provisória enquanto se não estabelece o ensino da escola normal da qual unicamente poderão ser tirados os professores públicos a fim de que não se adie por mais tempo o melhoramento neste ramo do serviço publico já tão retardado e ha tanto tempo exigido (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Exposição*.1869).

Percebe-se a partir dessa fala a utilização dos próprios alunos do ensino primário como professores adjuntos, revelando a precariedade da formação desses profissionais. Ela também revela a presença de um discurso que ressalta os atributos ligados ao dom para o magistério, criando-se assim um discurso ambíguo.

Em 1874, por meio da lei de 28 de setembro, é criada uma cadeira normal dentro do Liceu provincial. A cadeira era destinada à formação de professores para a instrução do sexo masculino. Essa medida foi uma tentativa de atrelar a preparação de professores à formação secundária. Na Parahyba do Norte, talvez, tivesse como intuito atribuir ao curso normal o mesmo prestígio e respeito que gozava o Liceu na província. Porém, ela não deu certo, e a cadeira normal do Liceu acabou sendo extinta pouco tempo depois. Mas o vínculo entre ensino secundário e a Escola Normal não foi quebrado. Como veremos mais adiante, o quadro do Externato Normal efetivado na província em 1884 era, em sua maioria, composto por professores do Liceu Provincial.

A tentativa de implantação de um curso normal na Parahyba do Norte se liga a um processo vivido a partir da década de 1870, de forma geral, em todo o Império de revalorização da instrução pública e, mais especificamente, da formação de professores realizada dentro de instituições especializadas, após um longo processo de fechamento das Escolas Normais. Essa mudança se deu em conseqüência da conjuntura geral por que passava o país com os avanços do pensamento liberal contrapondo-se ao poder conservador e da monarquia. Além disso, outras transformações eram sentidas na sociedade brasileira. No Sudeste, o avanço da lavoura de café no Oeste Paulista e os lucros gerados por ela permitiram maior urbanização e disponibilidade de capitais para investimentos em outros setores, criando demandas que permitiram também melhorias na comunicação. Finalmente, a valorização da

instrução pela “elite ilustrada” e o avanço do movimento abolicionista, que colocava no centro das discussões a necessidade de substituição da mão-de-obra escrava pela do imigrante europeu, incentivaram a extensão da demanda por instrução para setores antes excluídos, como os negros nascidos libertos após a Lei do Ventre Livre (1871). Ao mesmo tempo surgiu a necessidade de se pensar numa instrução para os filhos dos imigrantes o que permitiu também o aumento da participação das mulheres na esfera pública.

Vale salientar que a realidade vivida na Parahyba não era favorável a qualquer implantação efetiva de uma grande mudança na instrução pública, pois os esforços do governo estavam concentrados na resolução de um problema muito grave que assolou o território paraibano durante a década de 1870: a seca. A documentação demonstra os problemas ocasionados pela estiagem, o sofrimento da população e as políticas de assistência para os flagelados. As doenças e epidemias assolavam as pessoas já enfraquecidas pela fome e em condições precárias de higiene. Sendo assim, é possível imaginar que as políticas voltadas para a instrução tenham ficado em segundo plano diante da gravidade do problema da seca.

De uma forma geral, em todo o país, na esteira do pensamento liberal e republicano, a instrução pública passa a ter outras preocupações. Além da necessidade de estender a instrução a uma maior parte da população, ganha centralidade nesse momento também a necessidade de formar uma prática de cidadania, ou seja, era preciso introduzir conceitos e atitudes, visando à constituição de uma participação limitada das camadas populares nas decisões do Estado. Nesse sentido, nas décadas de 70 e 80 do século XIX, as escolas normais vão ganhando contornos mais definidos. Nesse momento, são criadas várias instituições destinadas à formação de professores, a exemplo da Escola Normal do Paraná (1876), a Escola Normal de Santa Catarina (1880), a Escola Normal da Corte, aberta em 1881, e o Externato Normal da Parahyba do Norte (1884). Vale lembrar que estas escolas, na maioria das vezes, não funcionaram assim que criadas. A escola da Parahyba só foi instalada um ano depois de sua criação, em 1885². Em relatório do ano de 1884 o Diretor da Instrução Pública faz a seguinte recomendação: “Para remediar esses males [da instrução pública] só conheço dous corretivos: augmento dos vencimentos e Escola Normal” (PARAHYBA DO NORTE, Província

da. *Relatório*. 1884).

Durante a segunda metade do século XIX, a discussão sobre a importância da formação de professores dentro da Escola Normal continuava tomando espaço nas falas dos gestores públicos e vai se intensificando ao longo das suas últimas décadas desse século. Ao mesmo tempo em que se intensificam as referências à necessidade de formação específica para os professores, o discurso sobre as competências atribuídas a eles vai ganhando outro sentido. Se, antes, essa competência era resultado de um dom inato ou vocação, agora, ela toma a noção de algo que pode ser desenvolvido ou aperfeiçoado com uma sólida formação.

Finalmente, depois de dois anos de criação, o funcionamento do Externato Normal da Província da Parahyba do Norte foi definido pelo Regulamento de 1886. Nele, estão as determinações sobre todos os aspectos da escola. Passaremos nesse momento a expor as principais informações encontradas no documento, a fim de delinear o perfil dessa instituição.

O curso normal era destinado a alunas (sexo feminino). As candidatas à normalista deveriam se submeter a um exame composto de matérias da instrução primária, além de apresentarem certidão de idade (só eram admitidas maiores de 15 anos), atestado de vacina e de bom comportamento expedido pelo vigário e pelo subdelegado da freguesia da qual vinha a candidata como também do pagamento de uma taxa. Não conseguimos identificar de quanto era essa taxa e se ela representava um fator de exclusão de candidatas de nível sócio-econômico mais baixo. Não sabemos, portanto, se isso tem relação com o baixo número de matrículas que o Externato enfrentou nos seus primeiros anos de existência.

O Regulamento determinava que o curso normal fosse realizado em três anos. No final de cada um deles, as normalistas seriam submetidas a um exame de aptidão que, se aprovadas, lhes habilitava a avançar para o ano seguinte. No final do curso, as alunas obteriam o diploma de professoras que lhes daria o direito de serem providas nas cadeiras da instrução pública de ambos os sexos, sem a necessidade de passarem

² Sobre as datas de criação e instalação das escolas normais no período imperial, consultar SOUZA, 1991.

por concurso público.

O quadro de funcionários do Externato era muito simples. Os professores que ensinavam nessa escola provinham do Liceu e seriam em número de oito, além de uma professora de trabalhos de agulha e prendas domésticas e do professor de Pedagogia, que era também o Diretor. A Escola contava também com um secretário, uma inspetora, um bedel e um porteiro.

O Regulamento previa ainda a instalação de uma escola anexa, onde as normalistas teriam aulas práticas sob a supervisão da professora da dita escola.

Mesmo após a instalação do Externato Normal, a situação de formação de professores não parece ter se modificado muito. Em relatório de 1887 o presidente da Província afirma:

Nada espero do ensino primario que actualmente se distribui na provincia; reputo inutil qualquer melhoramento, que demande esforço do professorado. Os professores não tiveram escola; não acham vantagem em servir logares tão ridicularmente remunerados, não tem estímulo de futuro na profissão (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Falla*. 1887).

O motivo dessa situação perdurar também é descrito no mesmo relatório acima citado:

Não foi creado ainda pessoal para a profissão de mestres, por isso mesmo que não temos escola normal para o sexo masculino e a do feminino, que data de dous annos, não conferio diploma de habilitação a suas discípulas por não estar completo o curso (PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Falla*. 1887).

A Escola Normal gerava, portanto, uma contradição importante, pois, ao ser destinada apenas à formação de professoras, deixava de fora a maior parte do professorado da época que era composta por homens. Constatamos, portanto, a singularidade do processo de formação de professores na Província da Parahyba do Norte pois, enquanto nas outras províncias as escolas normais tentavam inserir as mulheres no curso normal paulatinamente, aqui essa instituição foi instalada visando ao atendimento exclusivo desse público. Isso não significa que a presença das alunas no Externato Normal da Província da Parahyba tenha se

gado de forma tranqüila. Como já dissemos, nos primeiros anos de funcionamento da Escola o número de alunas foi bem reduzido, mesmo que para as moças de origem humilde essa opção de profissionalização tenha sido mais interessante do que se dedicarem a outras ocupações possíveis para elas, como a de costureira, empregada doméstica ou parteira. O motivo de tal desprestígio da formação normal talvez tenha sido o preconceito a respeito da presença de mulheres em nível superior de ensino, ainda mais se esse ensino era destinado à formação profissional. Vale salientar ainda que a Escola era dirigida por um homem e tinha em seu quadro de professores apenas uma mulher. A convivência “perniciosa” entre homens e mulheres, principalmente se essas mulheres fossem moças tão novas e solteiras era algo pouco aceitável para uma sociedade pautada em princípios tão moralistas.

Assim como a forma de funcionamento, os saberes veiculados pelas Escolas Normais também foram mudando ao longo do oitocentos.

Verificamos que, nas escolas normais criadas ainda na primeira metade do século XIX, como a de Niterói e a de Ouro Preto, o currículo posto em prática neste período era bem simplificado e só diferia do currículo das escolas primárias pelo ensino do método lancasteriano. A discussão sobre o método era central. Antes das reformas que sofreram, elas ofereciam para os seus alunos apenas as noções básicas dos conhecimentos ligados às habilidades do ler, escrever e contar. Encontramos por isso disciplinas como as quatro operações aritméticas e noções de gramática. Posteriormente, foi acrescentada a cadeira de caligrafia.

O conhecimento exigido para ingressar no curso normal era mínimo e muitas vezes os avaliadores desconsideravam alguns erros graves.

Com as reformas sofridas nas escolas normais por ocasião de suas recriações, o currículo muda substancialmente. Na escola de Niterói, por exemplo, são acrescentadas várias disciplinas de conteúdo “científico”, como a metrologia, a cosmografia e a geometria, mesmo que apenas restritas às noções básicas. Outra mudança no currículo se estabelece com a criação dos cursos normais para mulheres. São incorporadas cadeiras específicas, como a de “trabalhos de agulha”, para completar a formação feminina.

De forma geral, as mudanças no currículo das escolas normais

obedeceram à lógica da força política que controlava o poder no momento. Nesse sentido é que reformas de caráter mais “liberal” só terão espaço no final do século XIX. Será nesse momento também que as idéias educacionais dos republicanos tomarão lugar.

O Externato Normal da Parahyba do Norte percorre uma trajetória diferente das escolas normais citadas anteriormente, pois, por ter sido instalada definitivamente em 1885, ele já se constitui sobre as perspectivas políticas que vigoram no final do século XIX.

De uma forma geral, os saberes veiculados nas escolas normais de todo país seguia as mudanças estabelecidas para o ensino primário. No fim do oitocentos, o ensino primário deixaria de priorizar a transmissão dos saberes ligados ao saber elementares, ou seja, o ler, escrever e contar, e passaria a incorporar em seu currículo saberes ligados à preparação para o trabalho e aos rudimentos das ciências. Foram escolarizados saberes pertinentes ao mundo do trabalho, como a ginástica, a música, prendas domésticas (para o sexo feminino), entre outras (SOUZA, 2000). Esses saberes são incorporados através de disciplinas específicas também na formação normal.

No currículo do Externato Normal da Parahyba do Norte, estabelecido pelo regulamento de 1886, constatamos uma forte ênfase na formação prática das alunas quando, o currículo destina 17 horas semanais do terceiro ano do curso para os trabalhos práticos. Trabalhos práticos era a denominação utilizada para um tipo de estágio obrigatório pelo qual as alunas teriam de se submeter e que seria realizado em uma escola destinada ao ensino infantil anexa ao Externato Normal, sob a orientação da diretora desta escola. A formação prática também era prevista nos dois primeiros anos de curso, sendo que, no primeiro ano, ela se restringiria à observação de aulas pelas alunas do curso realizadas na escola anexa. No segundo ano, essas aulas seriam planejadas previamente e aconteceriam com a supervisão do diretor do Externato, que avaliaria o desempenho da aluna ministrante da aula. Na realidade, a semelhança de outras províncias do Império, essa escola anexa nunca chegou a se efetivar, e a formação prática das normalistas nunca se realizou da forma que fora idealizada.

Além da grade curricular dessa instituição, dispomos ainda de informações sobre como essas disciplinas deveriam ser ministradas pelos

respectivos professores. A partir desse documento, pudemos fazer várias constatações interessantes no sentido de esmiuçar detalhes da formação de professores na província.

Sobre o desenvolvimento das disciplinas, o Regulamento de 1886 recomenda que as lições sejam restritas às noções mais elementares no ensino do português e de aritmética. Essa orientação obedeceria aos objetivos do ensino: “O ensino terá por fim, menos o estudo aprofundado das regras, do que adestrar a aluna na prática das mesmas regras” (PINHEIRO & CURY, 2004, p. 171).

É interessante também a recomendação que se faz a respeito da linguagem que o professor de geografia deveria utilizar durante a sua aula.

O professor terá em vista que o ensino deve ser rudimentar. Na sua exposição a linguagem vulgar merecerá sua preferência, sendo excluído o aparato científico e só quando não houver inconveniente se recorrerá aos termos técnicos (PINHEIRO & CURY, 2004, p. 47).

Essa recomendação harmoniza-se com a orientação geral que toma a formação de professores primários no Brasil. Porém, a simplificação dos conteúdos das disciplinas pode ter também outros condicionantes nesse caso específico. Uma hipótese possível diz respeito ao público a que era destinada a instituição de formação de professores na província. O Externato foi concebido para a formação de professoras e, embora houvesse no discurso oficial um forte apelo no sentido de legitimar a presença feminina no magistério, subsistia uma mentalidade preconceituosa em relação às capacidades cognitivas das mulheres. Tidas como menos capazes de aprender os conceitos mais elaborados das ciências, a orientação no curso normal para que as disciplinas primassem pelo ensinamento das noções mais elementares visava adaptar a formação à “inferioridade cognitiva” de suas alunas.

Outra hipótese que podemos aferir é a de que essa orientação tenha se dado para que a formação fosse a mais simplificada e o Externato Normal pudesse dar resultados o mais breve possível, ou seja, era preciso que fosse formado um número expressivo de professoras que pudessem de imediato assumir as vagas disponíveis no magistério

público da província. Reforça essa hipótese o fato de que as normalistas que concluíam o curso recebiam de imediato o título de professora primária do magistério público sem a necessidade de se submeterem a concurso.

Em relação ao método estabelecido na escola normal, prevalece o método intuitivo. Nesse sentido é que se prevê a organização de um museu dentro da escola. O método intuitivo ganhou espaço no final do XIX, sendo reverenciado pelo movimento republicano em detrimento do método mútuo que tomou a cena nas discussões durante todo o período imperial. Muitos intelectuais e figuras importantes da época saem em defesa da renovação da escola primária através da adoção do método intuitivo. É o caso de Rui Barbosa que, em 1883, elabora um parecer intitulado *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, que acabou se tornando um documento muito importante para se entender as discussões educacionais do fim do século XIX e início do XX³. O método intuitivo tinha como princípio o ensino das disciplinas pela “intuição”, ou seja, partindo dos elementos mais concretos e familiares para os alunos e chegando aos conhecimentos mais elaborados. O método visava ainda à formação integral do aluno. Todas essas modificações nas orientações pedagógicas para a escola primária requeriam também um novo tipo de professor e, portanto, uma formação que preparasse professores mais capacitados para as novas demandas da instrução.

4 - Considerações finais

Mesmo com todas as regras estabelecidas para seu funcionamento, o Externato Normal da província não conseguiu realizar suas funções com regularidade. Essa situação causou a reação de autoridades da época. Em Relatório à Assembléia Provincial no ano de 1887, o presidente da província demonstra a ineficiência do ensino normal oferecido na instituição e passa a propor algumas mudanças no interior do curso normal, a fim de melhorar seu desempenho.

Nessa direção, o presidente propõe que seja acrescentado mais um ano na formação do curso normal. Essa proposta tinha como intuito responder a uma reclamação das normalistas a respeito da carga de estudo necessária para concluir o segundo ano da formação no curso. Segundo

o presidente, o acréscimo de mais um ano aliviaria tal situação.

Sobre as disciplinas presentes no curso, ele relata o fato de a cadeira de ginástica, presente no currículo oficial da Escola, não estar sendo realizada devido ao preconceito existente, que tinha como imprópria a realização de exercícios físicos por moças. Propõe-se então que essa cadeira seja suprimida, a fim de que seja posta em seu lugar uma disciplina de melhor serventia para as necessidades locais.

Ignorância do objectivo da gymnastica, ou prejuizo de familia, o certo é que assim se pensa; pelo que haveria, conhecida a repugnância dos costumes locais, imprudente ousadia em fundar uma despeza sem vantagens immediatas (PARAHYBA

DO NORTE, Província da. *Falla*. 1887).

Outro reclame feito pelo mesmo diz respeito à falta de algumas disciplinas que, na sua opinião, seriam essenciais na formação das futuras professoras. O francês aparece como uma dessas disciplinas, devido ao fato de boa parte da produção científica da época ser escrita originalmente nessa língua. Percebe-se, portanto, a preocupação em se introduzir a leitura de obras ditas científicas entre as alunas, mesmo que de forma introdutória. A preocupação com os saberes das ciências modernas é típico do fim do século XIX, aparecendo nas discussões sobre os currículos em diversos níveis da instrução na maioria das províncias do país, reflexo direto das idéias científicas elaboradas na Europa.

Ainda sobre os saberes ensinados no Externato Normal, as recomendações para o ensino de História seguiam a tendência geral que atribuía a esta disciplina uma visão factual, personalista, centrada na memorização de acontecimentos e na biografia dos “grandes homens”.

Vale salientar que as observações feitas pelo presidente da província em sua fala estavam baseadas nas constatações do diretor do Externato contidas em relatório enviado à presidência. O presidente da província concentra seu discurso, ora acatando as reivindicações do dito diretor, ora propondo soluções para os assuntos descritos pelo mesmo.

³ Sobre esse documento, consultar Souza, 2000.

O fato de a efetivação do Externato Normal ter se dado no fim do século XIX trouxe outro significado para a formação de professores na província da Parahyba do Norte, que já nascia sob algumas das propostas, convicções e projetos educacionais da era republicana. A adoção do método intuitivo e a formação destinada às professoras são exemplos dessa realidade. É também importante destacar que a configuração do currículo para as Escolas Normais no fim do século XIX seguiu as mudanças produzidas também na instrução primária, cuja principal orientação era a preparação para o trabalho. Percebemos, portanto, que a ambigüidade entre a formação primária e a secundária atravessa o período republicano sendo aquela voltada para a preparação para o mundo do trabalho e destinada às classes mais pobres e estas com uma configuração de ensino propedêutico destinado à formação da elite intelectual do país.

A institucionalização da formação docente, ao mesmo tempo em que representou um grande passo na efetivação da profissionalização dos professores, representou também a desvalorização dos conhecimentos, métodos e práticas dos antigos mestres. Os métodos e técnicas modernas propagandeados pelos republicanos exigiam um novo perfil de profissional, e os professores das cadeiras isoladas tiveram que se adaptar a essa nova realidade. As Escolas Normais são apontadas como as responsáveis pela formação desse novo professor, por isso sofreram mudanças significativas nesse período. Além da formação de professores, outras questões entraram na cena das reformas implantadas na instrução pública no fim do dezenove e início do século XX, como a concepção de espaço escolar, os materiais, os métodos, o tempo de escolarização etc. Tudo isso, é claro, interferiu no campo de trabalho dos professores e professoras. As pesquisas indicam que na Parahyba do Norte a organização dos professores em sindicatos, corporações e associações da categoria não tiveram espaço durante o século XIX, por isso, aceitando a conceituação elaborada por Nóvoa (1987), entendemos que a história do processo de profissionalização docente só tenha se realizado plenamente nessa província nas primeiras décadas da República, fugindo, portanto, aos limites cronológicos de nossa análise.

5- Referências e fontes

GOUVEIA, Maria Cristina. Mestre: Profissão Professor (a). O processo de profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: n° 2, p. 39-57, Julho/Dezembro, 2001.

NÓVOA, António. *Lês temps des professeurs: analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe – Xxe siècle)*. Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

PARAHYBA DO NORTE. Província da. *Falla* com que o Exm. Presidente da Província da Parahyba do Norte, o Doutor Joaquim Teixeira Peixoto d'Albuquerque installou 1ª Sessão da 2ª legislatura d'Assembléa Provincial no dia 24 de junho de 1838. s/l, s/d.

_____, *Discurso* recitado pelo excellentissimo senhor Ricardo José Gomes Jardim Presidente da Província, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 4 de agosto de 1843. Pernambuco: na Typografia de M. F. de F. 1843.

_____, *Relatorio* apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo excellentissimo Presidente da Província o Dr. João Capistrano Bandeira de Mello, na abertura da sessão ordinária em 5 de maio de 1854. Parahyba: Impresso por Gervazio Victor da Natividade na Typographia de José Rodrigues da Costa, Rua Direita n° 20, 1854.

_____, *Relatorio* da Directoria da Instrução Publica, 31 de agosto de 1869 (Anexo B) do *Relatorio* com que S. Exc. O Sr. Dr. Silvino Elvidio Carneiro da Cunha, 1º vice-presidente passou a administração da Província da Parahyba do Norte ao Exm. Sr. Dr. Venancio José de Oliveira Lisboa em 11 de junho de 1869. Parahyba: typ. Dos herdeiros de José Rodrigues da Costa, Rua Direita, n° 20, 1869.

_____, *Relatorio* com que o Exm. Sr. Dr. José Ayres do Nascimento abriu a Assembléa Legislativa Provincial desta Província no dia 1 de agosto de 1884 e officio com que passou a administração ao Exm. Sr. Dr. Antonio Sabino do Monte. Parahyba: Typographia Liberal, Rua Duque de Caxias, n° 85, 1884.

_____, *Falla* com que o Exm. Sr. Dr. Geminiano Brazil de Oliveira Góes Presidente da província abriu a segunda sessão da 26ª Legislativa da Assembléa Provincial da parahyba em 3 de agosto de 1887. Parahyba do Norte: Typographia do Jornal da Parahyba, Rua V. de Pelotas n° 10, 1887.

SOUZA, Maria Christina S. A formação dos professores no Brasil: do Império

à Primeira República. *Cadernos CERU*, Rio de Janeiro, RJ: Humanitas, n. 3, 1991.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, nº 51, São Paulo: Editora da Unicamp, 2000. p. 9-28.

VILLELA, Heloisa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *A escola elementar no século XIX, o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.

VILLELA, Heloisa. O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive. (Org); *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, (Coleção Historial, 6), p. 95-13.

A INSTRUÇÃO FEMININA NA CAPITAL DA PROVÍNCIA DA PARAHYBA DO NORTE: O COLÉGIO DE NOSSA SENHORA DAS NEVES (1858-1895)

Philippe Henrique Teixeira do Egito

O Colégio de Nossa Senhora das Neves foi criado por um decreto de lei no ano de 1858, pelo presidente da Província da Paraíba do Norte, Henrique de Beaurepaire Rohan².

O *internato*, conforme foi determinado pela legislação, visava atender às meninas da elite local, pois até essa época não tinha – na região – nenhuma instituição destinada à educação de meninas. Normalmente, as práticas educativas destinadas a elas ocorriam pelo trabalho de tutoras ou preceptoras que ensinavam, principalmente, primeiras letras e prendas domésticas.

Diferentemente para os meninos desta mesma elite, já existia, desde os meados de 1836, o Lyceu Parahybano, que os preparava, tanto intelectualmente quanto para realizarem os exames superiores, isto é, estava voltado para a formação de uma cultura bacharelesca.

Nesse sentido, consideramos relevante estudar a referida instituição escolar para entendermos como se dava a educação feminina, melhor falando, a formação intelectual e cultural das meninas paraibanas.

— Neste estudo, abordamos dois aspectos. O primeiro deles diz respeito

¹ Lei nº13 de 4 de novembro de 1858. Cf. Pinheiro & Cury (2004).

² Utilizamos como principal fonte o Regulamento publicado em forma de Lei nº 439, de 15 de dezembro de 1858, que delineou o seu funcionamento institucional e o seu cotidiano escolar. Além desse documento, também foi consultada a legislação que foi produzida no período em estudo. Essa legislação encontra-se publicada em trabalho organizado por Pinheiro & Cury (2004). É importante também ressaltarmos a utilização de vários outros documentos estão sendo paleografados e organizados pelo Grupo de Pesquisa História da Educação na Paraíba Imperial, do qual sou membro participante.

³ Nesse ponto é importante registrar que Ribeiro (1976) suprimiu o artigo 125 em sua análise. Para comparar esses dados, consultar a Lei nº13, de 4 de

à instituição, tendo como referência as seguintes questões: de onde vieram as freiras responsáveis pelo Colégio que antes era um convento e qual a sua relação com o setor administrativo do colégio? Havia participação de pessoas laicas na administração da instituição? Quem eram essas alunas e de onde vinham? Meninas de outras origens sociais podiam fazer parte daquela comunidade educacional. Outro aspecto que a pesquisa pretendeu abordar diz respeito ao caráter disciplinar do Colégio. Procuramos identificar se havia diferenças entre o ensino para meninas e meninos, tomando como referência, neste último caso, o Lyceu Parahybano. Nesse sentido, observamos o tempo necessário para cada etapa de estudo, quais eram essas etapas, as disciplinas estudadas, e quem eram as pessoas que lecionavam nesta escola.

O período a que se propõe este estudo tem como um de seus marcos temporais o ano de 1858, quando se deu a primeira fundação da escola, encerrando as suas atividades em 1860. Procuramos ainda evidenciar ou intuir as razões que expliquem o referido fato. O outro marco temporal é o ano de 1895, que é o momento em que o colégio abre realmente suas portas, tornando-se um dos mais tradicionais para a sociedade paraibana, oferecendo-lhe uma escola de educação feminina.

O Colégio estudado recebe esse nome em homenagem à padroeira da cidade da Parahiba. O Colégio funcionou próximo à Igreja Matriz da Capital, hoje Basílica de Nossa Senhora das Neves.

1 - O Colégio de Nossa Senhora das Neves e a instrução das meninas no século XIX

Durante o século XIX, em todo o Brasil, vemos uma grande preocupação com o ensino público, que naquele momento tinha conotação bastante diferente da que hoje nós temos, pois, apesar de ser mantido pelo Estado, o acesso não era garantido para todos. Na Província da Parahyba do Norte, isso não foi diferente do restante do Império, conforme estudos realizados sobre outras instituições educacionais.

Pouco depois da metade do mesmo século chega à Presidência da Província Henrique de Beaurepaire Rohan, que a administra de dezembro de 1857 a junho de 1859. Passa menos de dois anos no cargo um homem que segundo a historiografia, havia se preocupado com a instrução na

província. Foi também escritor de vários livros, como verificamos em Ribeiro (1976, p.14):

O visconde de Beaurepaire Rohan possuía visão literária, era profundo conhecedor das ciências naturais, cultivando, sobretudo, a botânica. Ainda publicou: Memórias sobre o Acoradouro da Esquadra de Cabral; O primitivo e o atual Porto Seguro; Emancipação do Elemento Servil; Dicionário de Vocábulo Brasileiros; Biografia do chefe da Divisão Vitor Santiago Subrá.

A partir daquele momento, as famílias da elite paraibana passaram a dispor de um local onde pudessem confiar a instrução de suas filhas. É bem verdade que existiam cadeiras de ensino particular, mas ainda não tinham um colégio propriamente dito.

Importante atentar é que se tratava de uma escola pública, conforme rezava a Lei nº 13, de 4 de novembro de 1858, no seu Art. 3º e que para ela poderia o governo despende até a quantia de 10:000\$ réis”. Nesse sentido, tratava-se de um colégio subsidiado pelo governo, mas destinado à elite local. A idéia de acesso universal à instrução, mesmo que esta fosse pública, ainda não vigorava no Brasil. Na verdade, constitui-se como direito somente a partir da República.

O Colégio, apesar de ser mantido em grande parte com recurso público, também contava com as mensalidades pagas pelas alunas, cujo valor que variava, de acordo com tipo de vínculo. Vejamos: “As pensionistas pagarão mensalmente 25\$ réis, as semipensionistas 12\$500 réis e as externas 5\$000 réis.(...)” (RIBEIRO, 1976, p. 20). No entanto, ainda estava previsto pelo regulamento do Colégio, no Artigo 6º que na classe das internas, poderia haver a admissão gratuitamente de duas órfãs desvalidas, na classe das semipensionistas, três, e na das externas, seis³.

É provável que nos primeiros anos de funcionamento do Colégio essa possibilidade de admitir órfãs desvalidas nunca tenha se efetivado, uma vez os custos com essas alunas eram elevados, porque tinham de dispor de todo o enxoval, para poderem conviver na escola.

³ As medidas censitárias faziam com que poucas pessoas tivessem novembro de 1858, publicado por Pinheiro & Cury (2004).

⁴ Como exemplo disso, nós temos na atual cidade de João Pessoa o estudado colégio de Nossa Senhora das Neves e também o Instituto João XXIII, que

acesso ao ensino, principalmente as mulheres, que sempre foram marginalizadas com relação às letras, numa sociedade em que elas eram educadas para serem boas mães e boas donas-de-casa e não pessoas letradas. Esse aspecto era ainda mais eloqüente quando de tratava de meninas/mulheres advindas das classes menos favorecidas economicamente. Para elas, freqüentar as cadeiras isoladas, que eram gratuitas, mantidas pelo governo provincial, era mais que suficiente.

O Colégio de Nossa Senhora das Neves era mantido por pessoas leigas e, para dirigir a escola no momento da sua criação, foi escolhida uma mulher, que ocupou ao mesmo tempo o cargo de diretora e também de professora do ensino primário, conforme o artigo 34º da Lei nº439 de 15 de Dezembro de 1858. A referida lei também estabeleceu uma gratificação de 300\$ anuais (PINHEIRO & CURY, 2004).

Essas informações acima reafirmam a compreensão dominante na cultura daquela época de que eram as mulheres que deveriam cuidar da educação das meninas.

O ensino público naquele momento ficava muito à mercê da situação econômica pela qual a província passava, pois, nos momentos em que a Província enfrentava dificuldades financeiras, sempre um dos primeiros setores a sentir os cortes de verbas era o da instrução pública. Isso ocorria, principalmente, nos anos em que a seca castigava a Província, conforme ressalta Almeida (1978, p.141)

Crescia o número de escolas, mas sempre que uma crise afetava a economia da Província, fosse proveniente de seca ou queda nos produtos de exportação, o remédio estava no fechamento dos estabelecimentos de ensino, como medida restauradora das finanças públicas. Não havia outro recurso para o equilíbrio do orçamento, como demonstram os fatos.

O Colégio foi fechado no ano de 1860, na administração do Presidente Luis Antônio da Silva Nunes, por motivo de economia. (ALMEIDA, 1978) e, em 1861, houve uma grave crise econômica na Província, levando à supressão de cerca de 15 escolas.

As circunstâncias que levaram essa escola e algumas cadeiras isoladas a deixarem de funcionar em períodos intermitentes foi uma constante no período imperial brasileiro. Vemos muito bem retratada essa questão nas palavras de um apoiador das causas republicanas, conforme citação

abaixo:

Se sois verdadeiro republicano, cuidai sempre da educação do povo. Ignorância e república são idéias que se repelem. Foi pela falta de instrução que não se sustentaram as famosas repúblicas da Antiguidade. É esta a principal diferença entre os governos monárquicos e republicanos: Estes deixando ao homem o poder de governar-se, dão-lhe na instrução o meio de saber donde parte e para onde vai. Aqueles repousando em princípios contrários sempre se mostraram amigos das trevas (...) (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Vimos que a instrução pública sofria muitos revezes nos momentos de crise econômica, mesmo quando homens dedicados à causa educacional estavam no poder, como foi o caso da Parahyba do Norte, com Henrique de Beaurepaire Rohan, e, em Santa Catarina, com Antonio de Almeida Oliveira.

Com o fechamento do Colégio Nossa Senhora da Neves, sobrou, além das cadeiras públicas de primeiras letras, apenas a possibilidade de contratação de preceptoras, senhoras de comprovada idoneidade que acompanhavam a instrução das meninas no espaço doméstico, ensinando-lhes o que era necessário, o que em geral resumia-se a algumas prendas domésticas, uma vez que deveriam apenas ser boas donas de casa.

Como previsto no Regulamento do Colégio, em caso de fechamento da escola, as professoras deveriam ser remanejadas para as cadeiras públicas femininas de outras cidades. E foi exatamente o que ocorreu. Quando findaram as atividades do Colégio, em 1860, a diretora foi mandada para Campina Grande, com o intuito de se responsabilizar pela cadeira de ensino de primeiras letras.

Outro aspecto que consideramos relevante é a desproporcionalidade da quantidade de cadeiras que foram criadas para meninos e meninas no período de 1858/1861. Conforme Pinheiro (2002, p. 277), existia no período as seguintes quantidades de cadeiras isoladas para meninos e meninas:

Como já dito anteriormente, o Colégio fechou as suas portas em 1860 e, no ano seguinte, conforme podemos observar no quadro acima, ocorreu o fechamento de 25 cadeiras isoladas para os meninos e

nenhuma foi fechada para as meninas. Entretanto, manteve-se a diferença de 14 cadeiras isoladas a mais para os meninos.

NÚMERO DE CADEIRAS ISOLADAS E DE ALUNOS NA PARAHYBA DO NORTE

Fonte: Retirado do Anexo I do livro de Pinheiro (2002, p. 277)

2 - A fundação da Diocese da Paraíba: um novo momento do Colégio Nossa Senhora das Neves

Após assumir a recém-criada Diocese da Paraíba, em 1892, Dom Aduino de Miranda Henriques no seu segundo ano de gestão, isto é, em 1895, reabriu o já extinto Colégio de Nossa Senhora das Neves, afirmando que havia a necessidade de se abrir uma escola de instrução feminina ligada à Igreja. A justificativa apresentada por D. Aduino Henriques para a reabertura do Colégio indica a preocupação com a separação do poder eclesiástico do poder laico, apesar de já existir, naquele momento, a Escola Normal, que era de responsabilidade do governo e de já existirem algumas escolas particulares. Assim, é importante frisarmos a inexistência de instituições confessionais para as meninas na capital da província. Como podemos observar na citação abaixo:

(...) fazia-se mister a fundação de um estabelecimento que, bem arregimentado e acomodado a um internato, pudesse derramar bastante luz e puros affectos no espírito e no coração da juventude estudiosa parahybana, S. Excia., sobremaneira

devotado á causa do bem e ainda mais animado por princípios grandiosos relativamente á piedade christã e ao desenvolvimento do ensino na sua Diocese, installou, a 14 de março o Collegio de Nossa Senhora das Neves (SEVERIANO, 1908, p. 68).

Notamos, portanto, nestas palavras que havia uma preocupação do Bispo, uma intenção de criar vínculos mais fortes entre a Diocese e o setor educacional, uma vez que já existia o Colégio Diocesano que, posteriormente, ficou conhecido como Colégio Pio X, voltado para a instrução masculina.

Para dirigir o recém-criado Colégio de Nossa Senhora das Neves, D. Adauto Henriques convidou as religiosas da ordem das Damas do Coração Eucarístico. À Irmã Júlia Sérive, coube, naquele momento de reabertura do Colégio, o cargo de diretora.

A escola, pelo que se pode notar pela leitura das fontes, tornou-se uma referência para os estados vizinhos, uma vez que meninas de outros estados, como do Rio Grande do Norte e de Pernambuco, vinham para estudar, provavelmente, pela conhecida rigidez com que era conduzido o ensino religioso. A fama do Colégio chega à tamanha importância que passou a ser uma escola de referência para a região.

O Colégio já dispunha dos três estágios de ensino: o primário, o médio e o superior, e, como já foi dito anteriormente, havia uma grande procura por esta escola, com um aumento significativo de meninas que chegavam para fazer parte da instituição, provavelmente porque fornecia uma educação doméstica e social, mantendo também o mesmo traço anterior, a de ser um internato. Assim como o Colégio do Padre Rolim o de Nossa Senhora das Neves, também, manteve um forte vínculo entre escola, moradia e Igreja, conforme analisa Oliveira (2006, p. 29):

Mas é o funcionamento desse colégio em sua cotidianidade que acrescenta indicações preciosas à significação híbrida de colégio como casa e escola (internato). Aliás, no caso em destaque, essa significação se amplia ainda mais com a anexação do espaço religioso aos outros dois. Moradia, escola, igreja compunham, então uma síntese inextricável, nos internatos dirigidos por religiosos.

No ano de sua reabertura, a escola ainda não contava, em seu prédio,

com uma capela, e isso era um ponto importante para um Colégio que prezava pelos ensinamentos religiosos, como era o caso do Nossa Senhora das Neves, que era mantido pela Diocese, tanto que, em 1897, portanto dois anos após a sua reabertura, se dá a construção da capela nas dependências da escola, como podemos observar em Severiano (1908, p, 149-150):

Crescia dia para dia o numero de suas alumnas. O estabelecimento ganhára fama. Faltava-lhe, porem, um lugar mais conveniente e apropriado para orações e adoração ao Deus de bondade, misericórdia e amor. Pode-se dizer que elle tinha tudo e nada tinha, porque lhe faltava o principal; faltava-lhe um sacrário onde permanecesse Jesus Sacramentado. Em vista disso, fez S. Excia., o Snr. D. Aducto que fosse construída, sem perda de tempo uma capella proporcional ao estabelecimento, o que conseguiu facilmente. Concluídos os trabalhos foi a 7 de agosto a elegante capella benta inaugurada com muita solenidade.

O vínculo do colégio com a Diocese em muito facilitou a adequação de sua infraestrutura às necessidades que, por ventura, o local viesse a necessitar.

Além de suas alunas regulares, o colégio também mantinha, naquele momento, algumas aulas gratuitas para crianças pobres, podendo indicar um caráter filantrópico, provavelmente exigido pela administração diocesana, mas mesmo para essas havia um pagamento mínimo feito pelo governo ao Colégio.

Apesar de ser um colégio administrado por uma ordem religiosa, nem todas as pessoas que faziam parte do corpo docente eram religiosas. Pelo contrário, das onze pessoas que faziam parte do corpo administrativo, apenas duas eram ordenadas. Além disso, é interessante notar que, apesar de ser voltado para a instrução feminina, permitia-se o ingresso de professores e de professoras, como vimos em Ribeiro (1976, p. 22-23):

Primeira Diretora Ir. Louise Doyère (permaneceu pouco tempo no cargo)
Segunda Diretora Ir. Júlia Sèrive
Corpo Docente: Ir. Celestina Melasee
Ir. Clotilde Vazeitte
Professora Rosa de Matos Dourado

Professora Emília Henriques
Professora Francisca Beltrão
Professora Leonísia Fernandes
Professora Maria Fernandes
Professora Francisca Lobo
Professora Maria das Dores Piretti
Professora Júlia Freire
Professor Almeida Cardoso.

O Colégio funcionar com pessoas não vinculadas às ordens religiosas, se fazia necessário naquele momento, pois as irmãs que tomavam conta do Colégio não tinham à sua disposição a quantidade necessária de pessoal para a administração da escola. Esse será um dos principais motivos que farão, futuramente, o Colégio de Nossa Senhora das Neves sair da administração da Ordem das Damas do Coração Eucarístico e passar para a Ordem da Sagrada Família, isso já nos primeiros anos do século XX.

Tamanha preocupação de D. Aduino Henriques com a formação da juventude paraibana pode ser explicada, em primeiro lugar, pelas recomendações do então Papa Leão XIII, de se instalar em cada Diocese um seminário para a formação de padres, por isso criaram-se os dois colégios, o Diocesano, que posteriormente passou a se chamar Pio X, e ficou sob as ordens dos Irmãos Maristas, e o Colégio aqui estudado, o Colégio de Nossa Senhora das Neves. O segundo motivo que alimentava suas intenções de criação desses colégios é que ele era oriundo de uma família tradicional de senhores de engenho e tinha estreitos laços com as oligarquias locais. Por exemplo, era amigo de infância de Álvaro Machado, figura, que posteriormente, dominou o cenário político da Paraíba de 1892 até 1905. Essa sua estreita relação com o poder fez com que, em alguns momentos, ele conseguisse benefícios para os colégios mantidos pela diocese, e não só para isso, mas também, em outros patamares, como isenção de impostos para todos os prédios que pertenciam à Diocese, tanto que é nesse momento que a Diocese aumenta o seu patrimônio imóvel.

Assim, a reabertura do Colégio de Nossa Senhora das Neves atendia, aos interesses da Igreja, tanto quanto das oligarquias, que tinham ao seu dispor um colégio para a educação das suas filhas, já que a moral

pregada pelo catolicismo condenava a co-educação entre os sexos. Essa política eclesiástica teve tanta força que, até o século XX, muitos colégios de ordens religiosas conservaram essa educação diferenciada para ambos os sexos⁴.

Em uma temporalidade em que tínhamos à disposição do ensino feminino cadeiras de matérias isoladas e de primeiras letras, ou então de prendas domésticas, e para as meninas das classes mais abastadas restava o trabalho das preceptoras, o Colégio de Nossa Senhora das Neves representou um deslocamento importante na direção de levar as meninas para o espaço público e tirá-las do confinamento do mundo doméstico.

3 - Igreja, poder e educação na Paraíba

Para que se possa entender melhor a instrução feminina no dezenove e com isso a importância do Colégio de Nossa Senhora das Neves, um caminho possível para a pesquisa da história da educação é o entendimento a respeito do cotidiano administrativo e escolar, no momento estudado.

Na capital da província da Parahyba do Norte, o colégio modelo para a instrução masculina era o Lyceu Parahybano, como define Oliveira (2006, p. 27):

(...) o liceu era um centro de formação de quadros para a administração do Estado, para a administração escolar, para a imprensa local, e até para o suprimento das escolas primárias, particularmente quando da sua transformação em Escola Normal, e constituía-se o centro da intelectualidade letrada que servia às várias instituições de ensino. Era um aparelho de Estado para a sustentação da burocracia, em meio ao que arrastava interesses de pequenas camadas da população.

Percebemos então, a partir dessas observações, que o Lyceu não instruía, ou não estava voltado para todas as camadas da população,

mantiveram o ensino estritamente feminino até meados do final da década de noventa do século XX.

⁵ Lei nº 11 de 24 de março de 1836. Cf. Pinheiro & Cury (2004, p. 95).

⁶ Lei nº 439 de Dezembro de 1858. Cf. Pinheiro & Cury (2004, p.115).

mas, sim, se voltava aos interesses de uma camada mais abastada, principalmente a partir de 1870, quando foi dada a equiparação de seus cursos, que garantiam a possibilidade dos alunos oriundos do Lyceu Parahybano poderem prestar os exames para o ingresso nos cursos superiores existentes no país. Com a equiparação, o Lyceu passa por uma crise, pois começa a haver uma fuga dos alunos das matérias que não faziam parte das necessárias para os cursos superiores e um “inchaço” das matérias que preparavam para tais cursos, já que nem todas as matérias lecionadas faziam parte das exigências nos exames de admissão dos cursos superiores. No momento da criação do Lyceu, eram ensinadas poucas matérias, mas com o tempo passam a ser incorporadas mais algumas cadeiras, como podemos verificar na legislação a seguir:

Art. 1º - Fica estabelecido nesta cidade um Liceu, que será composto dos professores das cadeiras de Latim, Francês, Retórica, Filosofia, e primeiro ano Matemática, já criadas na mesma cidade (...)⁵.

Entretanto, o Colégio de Nossa Senhora das Neves já nasce com o título de colégio, pois já compreendia desde o seu início a idéia de um internato, para a formação moral e também intelectual das meninas da elite da sociedade da Paraíba, do século XIX, não apenas uma reunião de cadeiras isoladas, como foi o caso do Lyceu Parahybano, mas tendo como princípio a idéia de criação de um grupo escolar segundo o material pesquisado. Provavelmente esta foi uma exceção à regra vigente.

Fazendo uma análise, por meio do material disponível, não foi possível entender até que idade as meninas poderiam ficar na instituição aprendendo as prendas domésticas. Não podemos assegurar que eram apenas oferecidas as cadeiras de primeiras letras ou se também haveria um ensino secundário. Sabemos, no entanto, que, a partir do artigo 3º do Regulamento para o Colégio de Nossa Senhora das Neves não se admitem “pensionistas de idade maior de dez anos”⁶.

E também fica difícil fazer considerações a respeito de até que idade as meninas poderiam de fato permanecer na escola já que o Colégio, nesse momento referido (1858), fica aberto por apenas três anos fechando em 1861, pois segundo o Presidente Provincial que sucede Beaurepaire

⁷ Padre José Antonio de Maria Ibiapina, nasceu na Fazenda Morro do Jaibara, em Sobral/CE, no dia 05 de agosto de 1806. Líder religioso no Ceará e na

Rohan, o senhor Luiz Antonio Silva Nunes, justifica a supressão do Colégio com a seguinte colocação “...não prestando atualmente o serviço correspondente à acrescida despesa que ele fazia” (NUNES *apud* RIBEIRO, 1976, p. 12) resolveu suspender as suas atividades.

O Colégio de Nossa Senhora das Neves não chegava a ser, como as casas de caridade de Padre Ibiapina⁷, que “abrigavam ‘órfãs desvalidas’ e lhes davam formação moral, instrução prática e orientação para o casamento” (OLIVEIRA, 2006, p. 31). O Padre Ibiapina tinha uma preocupação de formação intelectual, inclusive da mocidade feminina. Entretanto, com relação ao ensino feminino é interessante frisar algumas diferenças conforme podemos verificar a partir da seguinte legislação:

Art. 7º – O artigo antecedente é igualmente aplicável às professoras incluídas as noções de geometria, eliminadas as noções de aritmética nas quatro operações, serão porém obrigadas a ensinar também as prendas que dizem respeito à economia doméstica. Para o exame das professoras o Presidente da Província, além dos Examinadores para as matérias declaradas, convidará uma ou duas matronas peritas em prendas domésticas⁸.

Havia no século XIX uma preocupação em formar uma mocidade feminina não necessariamente letrada, mas que atendesse aos preceitos morais cristãos, e também atendesse à necessidade do papel social exercido pelas meninas ricas e também às de classes menos abastadas: a sua condição de donas de casa. Portanto, necessitava-se de uma mulher prendada, e é a escola que a partir daí fica responsável, também, por esse tipo de ensino prático, ensinando às meninas prendas como cozinhar e bordar, entre outras, e também prendas, digamos “sociais”, como música e dança, já que essas prendas, também, eram bem vistas pela sociedade nas apresentações das meninas ricas em bailes, por exemplo.

Paraíba, com repercussão no Rio Grande do Norte, Pernambuco, Piauí e Alagoas, no século XIX. Ficou conhecido e bem-quisito pela luta contra a fome e a doença, contra o desamparo da mulher, contra a desagregação da vida política e a desvalorização da herança indígena. (...) Faleceu no dia 19 de fevereiro de 1883. Cf. Fonseca, Oliveira e Fragoso (2008, p. 26-27)

⁸ Lei nº 20 de 6 de maio de 1837. Cf. Pinheiro & Cury (2004, p.17).

⁹ Resolução 26 de fevereiro de 1846. Cf. Pinheiro & Cury, (2004, p. 100).

¹⁰ Pelo menos nos documentos que atualmente estão sendo pesquisados não se

Resguardadas as diferenças principalmente de caráter social, o Colégio de Nossa Senhora das Neves era de certo modo um ensino prático para o sexo feminino e onde se fazia a formação das damas da elite. O outro Colégio existente na capital da província naquele momento, o de Educandos Artífices, estava voltado para a educação dos meninos pobres, respondendo às necessidades da sociedade em outra direção: a de garantir condições empregatícias para as crianças desvalidas.

O plano de curso do Colégio de Nossa Senhora das Neves além do curso primário, o equivalente às primeiras letras, adentrava um pouco em matérias mais específicas, como história, geografia, piano, canto e, a principal delas, eram as prendas domésticas. Tinha uma função, a de instruir as filhas das classes abastadas da província, entretanto nada se compara ao ensino que na mesma época era posto para a instrução masculina. A preocupação com a instrução feminina, entretanto, não era uma das prioridades, para o Estado e nem para os pais dessas meninas mantê-las na instrução, tanto que o colégio passa apenas três anos em funcionamento, sob a tutela do Estado e então fecha e só vem a reabrir em 1895, naquele momento não mais amparado pelo Estado, mas agora pela Igreja Católica, que voltava mais uma vez as suas atribuições também para o ensino.

Para que se tenha uma idéia do poder do Lyceu Parahybano, as suas matrículas contavam sempre nas receitas do Estado, tinha, portanto, uma grande importância como podemos ver em um dos artigos de Lei que regulamentam o seu funcionamento. Vejamos:

Art. 17 – O estudante que se quiser matricular em qualquer das aulas do Liceu, dirigirá para esse fim um requerimento ao Diretor, juntando o conhecimento de haver pago na Administração de Rendas a taxa de matrícula na importância de 3\$200 réis. Para a matrícula da terceira cadeira exige-se a certidão de exame da primeira, e segunda”⁹.

Isto, portanto, era uma forma de “privatizar o público”, fazendo com que se restringisse o acesso das pessoas à instrução, principalmente no Liceu. Do mesmo modo, se cobrava uma taxa das meninas, no Colégio de Nossa Senhora das Neves, entretanto estes ganhos nem se apresentavam

encontram referências a ganhos em dinheiro vindos dessa escola.

nas receitas estaduais¹⁰.

Antes de continuar a discussão sobre o Colégio de Nossa Senhora das Neves, é necessário que se entenda a conjuntura política na qual o país estava envolto. No primeiro momento de abertura do Colégio, o Brasil configurava-se politicamente como um Estado de Monarquia Constitucional e este mantinha um forte vínculo com a Igreja Católica, estabelecida pela constituição de 1824. Essa união entre essas duas “instâncias de poder” ficou abalada após a determinação de expulsar pessoas ligadas à maçonaria dos quadros da Igreja. Sabemos que, em 1889, no Brasil, passa a vigorar o regime republicano¹¹ e um dos primeiros atos do então presidente Deodoro da Fonseca foi a suspensão da constituição monárquica de 1824 passando então a governar o país por meio de decretos-lei. Um dos primeiros decretos implementados foi justamente o da separação entre Igreja e Estado e a convocação de uma Assembléia Constituinte. Essas medidas tomam força com a Constituição de 1891, que as legitima sob forma constitucional.

É então sob esse novo panorama político que se reabrem as portas do Colégio de Nossa Senhora das Neves. Com essas mudanças na política, a Igreja de imediato irá perder parcela do seu poder; por conta disso, o Vaticano resolve fazer algumas mudanças na maneira como a Igreja estava distribuída no país. Como descreve Kulesza (2006, p. 91):

A Diocese da Paraíba foi criada em 1892 no bojo do movimento de romanização¹² da Igreja brasileira, desencadeada a partir da laicização do Estado advinda com a proclamação da República.

Esse movimento foi uma tentativa de a Igreja Católica preservar e aumentar o controle da Igreja no país, para que ela não perdesse tanto a sua força. O primeiro bispo paraibano foi D. Adauto Aurélio de Miranda Henriques, que ficou no poder até 1935, homem de fortes ligações com a elite oligárquica do agora Estado da Paraíba conforme podemos constatar a partir de Kulesza (2006, p. 94):

¹¹ Não nos focaremos detidamente nas questões políticas. Citamo-las porque essa mudança de direção tem influência na educação.

¹² Período em que a igreja brasileira retoma sua maior ligação com Roma, já que tinha se desvinculado do Estado. Vale lembrar que no período imperial os bispos eram nomeados pelo Imperador e, posteriormente, mandados para o Vaticano. A partir de então, a Santa Sé passa a tomar essas decisões.

As solenidades durante a posse de D. Adauto foram bem ilustrativas do papel que seria reservado à Igreja pelas oligarquias paraibanas na Velha República. Mobilizados pelo Presidente do Estado, Álvaro Machado, amigo de infância do bispo, todas as camadas sociais acorreram ao préstito saudando-o com flores e foguetes por todo o itinerário até a igreja Matriz.

A criação da Diocese da Paraíba é do ano de 1892, mas o seu desmembramento total da diocese de Olinda só irá acontecer em 1894 e fica sob sua jurisdição também o Rio Grande do Norte.

No mesmo dia da sua posse, o bispo paraibano funda um seminário na Paraíba, seguindo as ordens vindas do então Papa Leão XIII. O objetivo era a fortificação da instituição no Estado. Nesse seminário, eram formados os padres que, futuramente, ocupariam cargos em várias instâncias políticas locais, reafirmando assim a força da Igreja na esfera do Estado, formando uma classe eclesiástica para disputar cargos com a elite local¹³. Além da instalação do seminário, o bispo funda também um Colégio Diocesano para meninos, com o objetivo de abarcar os que não pretendiam seguir a carreira eclesiástica, mas suas famílias queriam que tivessem uma educação segundo os preceitos da moral cristã. O Colégio Diocesano fica com esse nome até 1911, quando passa a se chamar Colégio Pio X, ficando sob controle da Diocese até 1927, quando passa para as mãos dos Maristas¹⁴.

É no âmbito da criação de colégios religiosos que o Colégio de Nossa Senhora das Neves reabre as suas portas, agora sob a direção da Diocese. Como a Igreja não admitia a co-educação, as meninas não podiam ficar sob os cuidados dos padres diocesanos, por isso a direção do Colégio é passada para a ordem das Damas do Coração Eucarístico. As irmãs, apesar de serem poucas, entregam-se à missão educador-evangelizadora, de formar as meninas da sociedade paraibana. Essa era a forma que a Igreja encontrou de manter a sua influência junto à sociedade paraibana, pois, dessa forma, abarcava o ensino para ambos os sexos sob a égide dos

¹³ Como ainda acontece fortemente no nosso Estado, percebe-se ainda hoje uma forte vinculação da Igreja Católica com o Estado. Um exemplo desse fato é a quantidade de padres que participam da política local. É um dos Estados onde a Igreja Católica, mesmo após a República, teve estreitos laços

preceitos cristãos. Em Ribeiro (1976, p. 21) podemos perceber o alcance do Colégio, que ia além dos limites geográficos paraibanos e contemplava a abrangência da Diocese: “De início, teve alunas dos Estados do Rio Grande do Norte, Pernambuco e Paraíba”. Posteriormente, o bispo irá também abrir escolas equivalentes no Estado do Rio Grande do Norte, mas naquele momento inicial as elites daquele Estado, que também queriam uma educação cristã para seus filhos e filhas, deviam trazê-los para a capital paraibana para lhes dar a devida educação.

Percebemos então que a função social do Colégio de Nossa Senhora

das Neves sofre alterações nos dois momentos aqui analisados: inicialmente, ela era uma preocupação dos dirigentes provinciais com a instrução das meninas; no período de reabertura, pudemos indicar a motivação da Igreja para evitar uma descristianização da sociedade que tinha sido sugerida pela constituição de 1891. Os representantes da Igreja na Paraíba se movimentam e conseguem manter, na carta constitutiva estadual de 1892, o nome de Deus. Na referida constituição estadual, a força política da Igreja Católica era tanta que, durante a revisão constitucional em 1926, o jurista e tio do então Presidente do Estado, Epitácio Pessoa, tenta retirar o nome de Deus da Constituição e não consegue, como vemos em Kulesza (2006, p.105):

Tendo sido designado para elaborar o anteprojeto da nova Carta Constitucional, o chefe político da Paraíba na época, Epitácio Pessoa, jurista de renome internacional, aproveitou para adequar a Carta Estadual à Constituição Federal, a começar pela omissão do nome de Deus no seu preâmbulo. A intensa cabala encetada por dom Adauto contra a aprovação dessa disposição foi tão grande que ele conseguiu derrubá-la, mesmo ocupando a presidência do estado o sobrinho de Epitácio João Pessoa. O episódio revela

~~o poder político exercido pela diocese na Paraíba, que recorria com o poder local.~~

¹⁴ É interessante registrar que a história do Colégio escrita sob a direção dos Maristas data-o a partir de 1927, como se antes o Colégio não existisse.

¹⁵ Já que, pelo menos aos olhos da Igreja, não era interessante a co-educação entre os sexos, seria necessária a formação de mulheres para ensinar as meninas.

aos padres eleitos deputados para aprovar seus projetos na Assembléia Legislativa.

Vemos que existem mudanças nas disciplinas, abarcando um número maior relacionadas à instrução propedêutica não somente para instrução de práticas domésticas, como explicita bem Ribeiro (1976, p. 21):

O ensino compreendia: Instrução Religiosa, Leitura, Caligrafia, Língua Nacional, Francês, Inglês, Aritmética, Álgebra, Ciências Físicas e Naturais, História Universal, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Corografia, Música, Canto, Piano, Violino, Bandolim, Desenho, Pintura, Flores e trabalhos de Agulha.

Portanto, com a mudança de direção e também com as mudanças sociais pelos quais o país passava, podemos notar uma diferença no currículo escolar, deixando também para as meninas um estudo bem mais completo e mais próximo ao que se ensinava nos colégios masculinos da mesma época, salvo as questões mais ligadas às prendas domésticas que ainda permaneciam. Essas mudanças são um sinal de mudança na sociedade, pois a Escola Normal já havia se estabelecido fortemente na capital do agora estado paraibano, e era visto como uma alternativa de emprego para as mulheres da classe média¹⁵. As mulheres da elite continuavam com o papel social de donas de casa, mas era necessário que se fizesse a sua instrução, já que elas eram também preparadas para agirem com uma “boa educação segundo os preceitos da moral e dos bons costumes cristãos”. E também havia as escolas e aulas de primeiras letras públicas, que deveriam ser ministradas por mulheres.

As classes mais abastadas da região viam as escolas diocesanas como uma alternativa ao ensino laico, que era imposto pelo Estado, e, por sua vez, a Diocese percebia nesses colégios uma forma de aumentar a sua renda para a manutenção do governo eclesiástico. O bispo Dom Aduino é tido como um grande administrador, pois conseguiu, ao contrário de outras dioceses, manter seu poder econômico. Isso teve também influência dos dirigentes políticos locais, que facilitaram os ganhos da Igreja, dando-lhes respaldo legal para isenção de cobrança de impostos estaduais nas propriedades da Diocese. Isso fez com que aumentassem as posses da Igreja no Estado.

Esse cenário que se apresenta era novo para a Igreja aqui no Brasil,

pois até o Império os padres eram mantidos com dinheiro público. A partir desse momento, o clero tem de desenvolver meios de conseguir suprir esse déficit orçamentário. E o atrelamento às forças políticas locais supriu essa necessidade, nomeando-se membros do clero para cargos públicos. Esse cenário é interessante para notarmos o quão importante, não só pelo caráter doutrinário, mas pela questão econômica, esses colégios da Diocese eram, assim como também o Lyceu Parahybano tinha sua importância para as finanças estaduais, sempre mencionados nos orçamentos anuais as matrículas do Lyceu.

Por trás da aparente preocupação com a instrução feminina, existem vários aspectos, como procuramos salientar, de caráter político, como a manutenção e formação das elites, o doutrinário, no sentido da (re) cristianização da sociedade que tinha sido laicizada pela constituição republicana e, também, o aspecto econômico, mostrando que o Colégio servia também como fonte de renda para os trabalhos diocesanos, conforme relata Kulesza (2006, p. 100): “uma verba essencial para a manutenção das atividades educacionais provinha das mensalidades pagas pelos alunos”.

4- Considerações finais

O Colégio de Nossa Senhora das Neves foi uma instituição que podemos denominar de sinônimo de educação feminina na capital paraibana. Somente a partir de 1884 é que surgiu uma instituição “concorrente”, isto é, o Externato Normal, que também se dedicou à educação feminina. Entretanto, com função diferenciada do Colégio, uma vez que visava formar professores. Tarefa que posteriormente o Colégio Nossa Senhora das Neves também passou a exercer a partir de sua equiparação.

Como vimos, o Colégio passou por várias fases distintas. A primeira delas, sob a tutela estatal, sendo assim de ordem pública, mas caracterizada como “particularização do público”, pois apesar de ser uma escola de instrução pública, não tinha acesso a ela quem assim desejasse matricular suas filhas. Era necessário se ter o enxoval da aluna, e sabe-

se que este não era acessível a todas as camadas da população e, além disso, havia também a cobrança de taxas, como foi visto no Regulamento do Colégio. Mas, para que houvesse a legitimação do caráter público da instituição, havia uma porcentagem das vagas em cada classe que destinada às meninas com pouca condição.

Após o breve período em que ficou sob direção provincial, o Colégio passou por um período em que não funcionou, somente reabrindo no ano de 1895, agora sendo mantida pela recém-criada Diocese da Paraíba. A escola tinha sido reaberta com o mesmo intuito, isto é, o de fornecer à elite feminina local uma educação segundo os preceitos da moral cristã. Vale lembrar que do ponto de vista formal o ensino público havia se tornado leigo, após a Constituição Republicana, entretanto, ao estar vinculada à Diocese o Colégio passou a ser uma instituição confessional, contando, inclusive, com um quadro de professores, prioritariamente, formado por padres e sacerdotes.

A Diocese entra em confronto direto com o Estado, conseguindo a equiparação de suas escolas ao Ginásio Nacional. Assim, a Igreja Católica mostrou, mais uma vez, o seu poder uma vez que sempre foi muito ligada às forças políticas locais, tendo inúmeras vezes seus padres eleitos como deputados representado os interesses “católicos” na Assembléia Legislativa da Paraíba.

5 - Referências e fontes

ALMEIDA, Horácio de. *História da Paraíba*. João Pessoa, PB: Universitária - UFPB, Vol. 1. 1978.

FONSECA, Ana Flávia, OLIVEIRA, Bernardina Maria Juvenal Freire de e FRAGOSO, Ilza da Silva. *Fundação Padre Ibiapina: semente fértil no solo da educação paraibana*. João Pessoa, PB: Idéia, 2008.

KULESZA, Wojciech Andrezej. Igreja e educação na Primeira República. In: MACHADO, Charlton José dos Santos e SCOCUGLIA, Afonso Celso (orgs.). *Pesquisa e historiografia da educação brasileira*, Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Memória da Educação).

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O ensino público*. Brasília, DF: Senado Federal, 2003. (Edições do Senado Federal, v.4).

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. Colégios e liceus na Paraíba do oitocentos: oficinas para mandos e ofícios da cidade. In: MACHADO, Charlton José dos Santos e SCOCUGLIA, Afonso Celso (org). *Pesquisa e historiografia da*

educação brasileira, Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Memória da Educação).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, SP: Autores Associados e Universidade de São Francisco. 2002 (Coleção Educação Contemporânea).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (orgs.). *Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período Imperial*. Brasília, DF: MEC/INEP, SBHE, 2004 (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

RIBEIRO, Domingos de Azevedo. *Colégio de Nossa Senhora das Neves*. João Pessoa, PB: s/e, 1976.

SEVERIANO, Cônego Francisco. *Annário Eclesiástico 1894-1908*. s/e. e s/d.

**A INFÂNCIA DESVALIDA
NA PARAHYBA DO NORTE:
O COLLÉGIO DE EDUCANDOS ARTÍFICES
(1865-1874)**

Guaraciane Mendonça de Lima

Este texto fez parte de minha pesquisa de mestrado, que teve como um de seus objetivos analisar algumas ações assistenciais para a infância desvalida empreendidas pelos governos da Parahyba do Norte durante o período de 1865a 1874¹.

A partir dos estudos realizados durante essa pesquisa, percebemos que, durante a segunda metade do século XIX o Brasil passou por uma grave crise social, gerada por problemas na produção e pela transição da mão-de-obra escrava para mão-de-obra livre. Essa transição teve início em 1850, com a proibição do tráfico negreiro através da assinatura da Lei Eusébio de Queiroz. No Norte² do país, a situação era agravada pela crise no setor agro-exportador e pelas periódicas secas. A grande concentração de terras nas mãos de poucos proprietários era mais um dos agravantes desta crise social.

O colapso no setor agro-exportador fora gerada pela queda dos preços do açúcar no mercado internacional. Apesar do crescimento expressivo no setor algodoeiro, o valor dado inicialmente ao algodão não foi capaz de superar a queda no preço do mesmo na safra seguinte

¹ Parte deste texto está presente em meu trabalho apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em História no ano de 2005, com o título “O Colégio de Educandos Artífices da Parahyba do Norte (1865-1874)”.

² O Brasil do século XIX era dividido em apenas duas Regiões – Norte e Sul, portanto a Região Nordeste se constitui uma divisão regional posterior ao período deste estudo. Cf. Albuquerque Jr. (1999)

(1857-1860). Como afirma Silveira (1999, p. 49):

A crise da agro-exportação açucareira remontava há longo tempo e a agro-exportação algodoeira não equilibrava a vida econômica, pois ambos os produtos eram extremamente dependentes das oscilações dos mercados internacionais, onde concorriam em desvantagem, decorrentes das características dos seus processos produtivos. As secas, cujas raízes estruturais eram intangíveis para o domínio das elites agrárias, reforçaram ainda mais a extrema desigualdade de desenvolvimento entre a economia paraibana e nordestina, em geral, em relação à região Centro-Sul do país.

Como agravante a esta situação, havia a dependência econômica da Parahyba do Norte em relação a Pernambuco, o que aumentava a insatisfação dos produtores rurais paraibanos, que exigiam do governo imperial uma política de incentivo a produção na Região, de forma a superar essa dependência em relação à Província vizinha (SÁ, 1999, p. 113).

Diante desse quadro e no desespero para manter seus lucros num momento em que todo o país se encontrava enfrentando uma forte crise social, os grandes proprietários rurais tiveram de repensar suas atitudes frente ao sistema produtivo e ao tipo de mão-de-obra que poderiam e teriam de utilizar. Nesse sentido, como nos chama atenção Silveira (1999, p. 49-50), além da seca, da fome, das epidemias, das mortes em massa, e das dificuldades econômicas e financeiras “ainda se acrescenta um outro ingrediente de combustão social: a desagregação das relações escravistas de produção e a necessidade, segundo as perspectivas dos proprietários rurais, de substituí-las por novas relações”.

Naquele momento da história, a mão-de-obra escrava era tida como necessária, uma vez que na visão dos produtores rurais o escravo era “mais eficiente e produtivo” do que o trabalhador livre. Ao mesmo tempo, desconfiava-se da capacidade disciplinar dos homens não escravos diante do trabalho regular.

As dúvidas sobre a eficácia do trabalhador livre para o trabalho regular não eram uma opinião apenas dos proprietários rurais. Os homens livres pobres e os libertos reforçavam essa idéia ao demonstrarem a sua rejeição e preconceito quanto ao trabalho realizado pelos escravos. Vale registrar que muitos se negavam a exercer determinadas funções que eram realizadas predominantemente por escravos. No entanto, o

processo que levou ao fim da escravidão deixou clara a necessidade de mudar este pensamento, uma vez que seria o homem livre que substituiria o escravo no processo produtivo.

As leis criadas para pôr fim a escravidão no Brasil provocaram, no decorrer das décadas de 70 e 80 do século XIX, uma grande queda no número de escravos na Parahyba do Norte. Segundo nos apresenta Almeida (1978, p.137):

Tinha a Paraíba, na época 165 engenhos, número que foi aumentado, já no fim do império, para 350. A população escrava devia acompanhar, logicamente, o ritmo de crescimento das atividades agrícolas. Por incrível que pareça, diminuiu. Em 1850 tinha a Paraíba 28.546 escravos. Passados 34 anos, ou seja, em 1884 esse número havia baixado para 19.778.

A Lei Eusébio de Queiroz (1850), ao proibir o tráfico internacional de escravos, provocou a ampliação do tráfico interprovincial, contribuindo assim para o declínio da mão-de-obra escrava na Província da Parahyba do Norte.

Diante desse quadro, os produtores das províncias do Norte buscaram no homem livre e pobre a garantia de se manter dentro das diretrizes da economia capitalista internacional. Apesar de terem inicialmente apenas esta saída, para repor a mão-de-obra perdida com a saída do escravo para outras áreas e posteriormente com o fim da escravidão, os produtores não acreditavam que os homens livres pudessem ser disciplinados para o trabalho regular. E passaram a exigir, do governo imperial, medidas para garantir e disciplinar este trabalhador. Como nos coloca Sá (1999, p. 116):

No entender desses senhores era necessário aprovarem-se leis que obrigassem os homens livres e libertos a trabalharem, no que foram atendidas pelas leis abolicionistas, que garantiam a transição do trabalho escravo para o livre com toda a penalidade prevista para evitar a vadiagem, como também pela lei de locação de serviços de 1879, que ratificava os interesses dos proprietários rurais.

Não bastava criar leis e normas para garantir que o homem livre se dispusesse a substituir os escravos nos trabalhos braçais, fossem esses realizados no campo ou nas oficinas. A visão que essa parte da sociedade

tinha sobre o trabalho escravo fora algo construído no decorrer de vários séculos. De acordo com Cunha (2000, p. 2):

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos, como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc., afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo. Ou seja: homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social.

A atividade realizada pelos escravos era tida como uma violência contra o trabalhador livre, algo que o degradava perante os seus amigos e familiares, que não trazia para si nenhum estímulo ou “orgulho”, era a exploração fria e compulsória da força de trabalho. Submeter-se a esta condição era algo que o homem livre não estava disposto a fazer. Mesmo com o argumento de que se tratava de um trabalho remunerado, não trazia grandes ânimos para o trabalhador livre.

Diante dessa situação, o governo imperial buscou construir uma nova ideologia para o trabalho, na qual este fosse visto como “dignificador e bem maior do homem” (SÁ, 1999, p. 116). Era necessário ainda que o trabalho fosse reconhecido como membro da sociedade, uma parte importante e indispensável para o crescimento de toda a nação. Era importante que o trabalho fosse reconhecido como uma forma de se obter respeito e valorização por parte dos demais membros da sociedade. Só através do trabalho se conseguiria a satisfação pessoal e o reconhecimento dos demais. Além do mais, com o fim da escravidão e o agravamento da crise no sistema produtivo, o crescimento da massa de “indigentes” e “desocupados” era algo visível, o que levaria conseqüentemente ao aumento do “banditismo” e da “criminalidade”.

Muitos intelectuais do século XIX alertavam sobre a necessidade de se preparar à mentalidade do homem livre e dos libertos para o trabalho, pois viam o fim da escravidão como sendo inevitável. Alguns deles viam na educação a melhor e mais apropriada e eficaz forma de preparar a população para a nova realidade que estava por vir. As instituições de ensino eram o lugar ideal para moldar a mentalidade do homem livre e também para capacitá-lo para as funções que viria a

exercer no campo e na cidade. De acordo com Cunha (2000, p. 149): “as conexões entre a (re)produção da força de trabalho, a educação e a abolição da escravatura não eram desconhecidas pelos intelectuais do Império brasileiro, embora eles tratassem essas questões de diferentes maneiras”.

Dentre os diversos intelectuais do período imperial que estavam preocupados com essa questão destacamos a opinião dos seguintes:

- **José Bonifácio de Andrade e Silva**³: via a escravidão e a ignorância do escravo como um mal e apoiava a idéia de instruir o escravo, o ex-escravo e o índio no amor ao trabalho, à religião, à moral e na instrução pública;

- **José Liberato Barroso**⁴: defendia a necessidade da instrução para os homens como uma forma de evitar que estes, ao terem o sufrágio universal, caíssem na anarquia e propunha a educação primária como base para a educação profissional que deveria atendesse às necessidades do comércio e da indústria;

- **João Alfredo Correia de Oliveira**⁵: sugeria a criação de escolas de aprendizes para as crianças pobres, e não apoiava o fim da escravidão;

- **Martins Francisco Ribeiro de Andrade**⁶: via a instrução como um remédio para a anarquia e para a criminalidade;

- **Carlos Leôncio da Silva Carvalho**⁷: compreendia que a educação era uma forma de diminuir os gastos do Estado com o combate à

³ Antes de ser dirigente político foi cientista. Bacharel em leis e história natural na Universidade de Coimbra em 1783, realizou viagens de estudo por diversos países europeus, aperfeiçoando-se e realizando estudos em vários campos do conhecimento. Exerceu vários cargos públicos em Portugal, foi secretário da Academia de Ciências e lecionou mineralogia na Universidade de Coimbra. Veio para o Brasil em 1819, realizou pesquisas mineralógicas na cidade de São Paulo. Após toda essa trajetória, passou a participar dos movimentos pela independência.

⁴ Doutor em direito pela Faculdade do Recife em 1852, onde foi professor catedrático, ocupou os cargos de deputado pela Província do Ceará em 1864 e 1881, foi ministro do Império ente os anos de 1864 e 1865e foi presidente da Província da Pernambuco em 1882.

criminalidade;

- **Antonio Gonçalves Dias**⁸: propunha não acabar com a escravidão, mas atenuar seus efeitos sobre a sociedade dando educação moral e religiosa aos negros escravos (CUNHA, 2000, p. 149-178).

- **Antônio de Almeida Oliveira**⁹ em sua obra escrita em 1873 dizia:

Pode o Estado ser tão feliz nos seus esforços que consiga

generalizar a instrução e fazer com que os meninos desvalidos não deixem de ir à escola. É, porém, claro que não basta isso. Pela sua condição mesmo os meninos desvalidos não raro aprendem mal o que devem aprender, e deixam de fazer uso do que aprendem. Daí uma nova necessidade para o Estado. Vem a ser o fundar estabelecimentos que abriguem esses infelizes, e tanto pela instrução como pelo trabalho os habilitem para poderem triunfar dos males, a que os expõe a sua miséria (p.181).

Alguns presidentes da Província da Parahyba do Norte também de Est. Político do Pará e Conselheiro de Pernambuco e Assembleia Legislativa dessa província, deputado-geral em quatro legislaturas, senador, presidente das Províncias do Pará e São Paulo, ministro da Fazenda, ministro do Império em dois gabinetes, membro do Conselho de Estado.

⁶ Sobrinho de José Bonifácio, formado em ciências jurídicas e sociais em São Paulo, professor da Faculdade de Direito da referida cidade, foi deputado varias vezes da Assembléia Provincial paulista, ocupou a pasta dos Negócios Estrangeiros e da Justiça do Império, integrou o Conselho de Estado.

⁷ Foi conselheiro e desempenhou um importante papel na pregação das idéias relativas ao ensino profissional, professor da Faculdade de Direito de São Paulo, fundador e membro da primeira diretoria da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, criada em 1873.

⁸ Bacharel em direito e escritor, exerceu diversos cargos públicos no Império brasileiro.

⁹ Dedicou grande parta de sua vida a educação, primeiro na Província do Maranhão, depois na Corte e, mas tarde na Província de Santa Catarina, da qual foi presidente de 1878 a1880. Em seu livro *O ensino público*, datado se 1873 e reeditado em 2003, o autor debate uma série de problemas sobre o ensino, faz acusações ao governo do império, aos políticos, a Igreja e propõe soluções para o problema da educação nacional.

¹⁰ Documento do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional
150 NDIHR/UFPB.

Provincial a importância da instrução como vantajosa para a economia da província. Dentre eles podemos destacar:

- **Bazílio Quaresma Torreão**, que em seu discurso para a abertura da Sessão Ordinária da Assembléia Provincial de 15 de Janeiro de 1837 destacou a importância de se dar uma boa educação para a juventude para que estes promovam o desenvolvimento da nação, ainda destaca a necessidade de se criar uma escola nos moldes do Colégio de Educandos Artífices. Vejamos:

(...) O segundo, Estabelecimento, do que mais alto lhe falei, he o de Educandos pobres, e órfãos, que se applichem aos officios mecânicos, a instrução daqueles, de que tanto proveito tem tirado a Província de Pernambuco. Não gastarei tempo em mostrar-vos as vantagens, que podem resultar deste estabelecimento; ellas vos não são desconhecidas; limitar-me-hei em dizer-vos tam somente, que a Província não fará com elle uma despeza improductiva; por quanto os mesmos Educandos indenizarão, á principio com o trabalho proporcionado a suas forças, e pelo tempo adiante, quando aperfeiçoados, com uma parte do salário, que vencerem. Entre tanto o Estabelecimento pode ser montado no mesmo trem da Província para maior economia; e com 20 a 30 educandos destinados a aprenderem os officios de maior uzo e precizão (...) (PARAHYBA DO NORTE, Província da, Discurso, 1837, p.13)¹⁰

- **Dr. Joaquim Teixeira Peixoto de Albuquerque**, reforçou a idéia de que a instrução era indispensável para a moralização da população e que esta deveria ser utilizada como requisito para a contratação dos empregados, como podemos verificar na citação abaixo:

Sendo inegável Srs. Que da maior soma dos conhecimentos é que resulta o melhoramento, e perfeição da moral, base fundamental de toda civilização, e felicidade de hum País, é também inegável que a Instrução Pública é justamente aquelle ponto para o qual os Legisladores devem convergir todas as suas vistas. Seria para desejar que hum Sistema Nacional de educação regulasse todo o Império, mas em sua falta de conveniente que o maior grau de instrução e moralidade sirva de termômetro para a escolha dos empregados, não se devendo só regular por essas formalidades

¹¹ Documento do NDIHR/UFPB.

¹² Documento do NDIHR/UFPB.

de habilitação que nem sempre comprovam a conduta moral. (PARAHYBA DO NORTE, Província da, *Falla*, 1838, p.24)¹¹

- **Bacharel João Antonio de Vasconcelos** em seu Relatório encaminhados à Assembléia Provincial de 1 de agosto de 1848 faz as seguintes afirmações acerca da instrução:

A instrução he a primeira necessidade do homem em sociedade; sem ella não haveria liberdade social, nem moralidade doméstica; por isso he devido universalmente, qualquer que seja a condição do individuo; e ainda que não possa ser a mesma para todos, com tudo há uma instrução primária que todos indistintamente deve ter. (PARAHYBA DO NORTE, Província da, Relatório, 1848, p. 5)¹²

Foi com base nessas idéias, e na necessidade de preparar a o homem livre para o trabalho, que foram criadas em muitas províncias, instituições com o objetivo de capacitar a mão-de-obra para o mercado de trabalho e moldá-lo conforme os rígidos preceitos da hierarquia social assentadas no escravismo.

O crescimento urbano e populacional ocorrido no século XIX, nas províncias do Sul do Império, não provocou alterações na base econômica do Brasil, a atividade agrícola continuou sendo a principal atividade econômica do país. O que fez com que a origem das casas de artífices estivesse atrelada a produção agrícola, além disso, a educação agrícola oferecida durante o período imperial era de melhor qualidade e em maior quantidade que o ensino mecânico e artesanal. Mas isso não impediu que o ensino de ofícios manufatureiros conquistasse sua independência e se afirmasse, principalmente, no período republicano, e que tivesse uma grande relevância no período monárquico.

As instituições que ofereciam um ensino de ofícios foram criadas a partir da iniciativa de vários agentes sociais (público ou privado), independente disso, o Estado marcava sua forte presença, “se não na instituição, direção e manutenção (...) pelo menos na transferência indispensável de recurso” (idem). Estas instituições receberam varias denominações (casas de educandos, asilos, institutos, colégios, colônias,

¹³ Apesar de observada por Sá (1999) a existência de nove instituições de ensino de ofício, não foi encontrada na documentação do arquivo da FUNESC, nenhum indício que venha a nos confirmar que estes estabelecimentos

orfanatos, externatos, seminários, escolas e liceus de artes e ofícios). Atendiam as crianças das camadas pobres da sociedade, no entanto, apresentavam características distintas. Os institutos, casas ou colégios de educandos artífices ofereciam formação profissional e o ensino de primeiras letras, utilizando os mesmos métodos pedagógicos das escolas de guerra. Suas atividades eram exercidas em espaço próprio e mantidas pelo governo da província, foram criadas por leis provinciais e por atender a órfão e expostos eram confundidas com “obras de caridade”.

As companhias de aprendizes menores funcionavam no interior das companhias militares, eram sustentadas com recursos do governo imperial e tinha por objetivo formar um contingente para o exército. As escolas de aprendizes menores do exército foram as primeiras a deixar clara a intenção de utilizar os menores desvalidos para formar mão-de-obra para o trabalho em suas instalações.

A crise social fez com que estas instituições tivessem grande sucesso em boa parte das regiões do país¹³. No Norte, a necessidade de criação destas instituições era evidente, devido à proliferação da marginalidade e o bandidismo, tanto no litoral quanto no sertão.

Em momentos de crise, é comum que as classes populares sofram mais. Essa problemática foi apontada por Almeida (1978, p. 196) quando salienta que:

Em todas as cidades, grandes ou pequenas, havia um aglomerado humano que vivia miseravelmente nas portas de rua, em casebres de palha. Moravam nas portas de rua as prostitutas, os mendigos e essa gente marginalizada que era livre mais não tinha o que comer.

Como já foi dito anteriormente, na segunda metade do século XIX, em decorrência dos problemas vivenciados pelo setor agro-exportador, cresce na Parahyba do Norte o número de famílias pobres que mal

realmente vieram a existir na Província da Parahyba do Norte. Todos os dados levantados, tanto no Arquivo Histórico quanto na produção historiográfica sobre esta temática, só nos indicam a existência de uma única instituição criada na Paraíba no período em estudo, com as características de uma escola de ofícios, no caso o Collégio de Educandos Artífices da Parahyba do Norte.

tinham condições de sobreviver, e muito menos de oferecer a seus filhos uma educação decente. Essas crianças, em sua maioria, passavam a viver nas ruas, aprendendo técnicas de vadiagem e de roubo.

Para as elites, andar nas ruas e encarar essa massa de indigentes e mendigos, que a cada dia se tornava mais espessa, era algo extremamente incômodo. Passaram assim a exigir do governo que se fizesse alguma coisa para “limpar” as ruas dessas pessoas que enfeavam praças e logradouros públicos.

Junto a essa massa de indigentes, encontravam-se inúmeras crianças, filhos dessa camada pobre da sociedade, que assim como seus pais se tornariam mais um incômodo para as elites dominantes. As crianças eram tidas como discípulos fiéis para os ensinamentos do bandidismo e da vadiagem. Mas, segundo nos afirma Faria Filho (2004, p. 33) a esse respeito,

A partir do século XIX, a demarcação e as classificações dos tipos de marginalidade desenvolvem-se associadas a tipos diferentes de instituições regeneradoras: nesse momento a infância pobre passará a ser assistida pelos poderes públicos

para ser civilizada e não se tornar um incômodo social.

Alguns intelectuais do período já escreviam sobre a importância e a necessidade de se criar instituições de apoio à infância desvalida, como forma de garantir que essa tivesse uma formação adequada e que pudesse se apropriar desse aprendizado em benefício seu e de toda sociedade. Aqui, destaco um trecho da obra de Antônio de Almeida Oliveira, escrita em 1873, no qual ele ressalta a importância da educação como forma de ordenar e disciplinar a sociedade em benefício de toda a Província:

Pode o Estado ser tão feliz nos seus esforços que consiga generalizar a instrução e fazer com que os meninos desvalidos não deixem de ir à escola.

É, porém, claro que não basta isso. Pela sua condição mesmo os meninos desvalidos não raro aprendem mal o que devem aprender, e deixam de fazer uso do que aprendem.

¹⁴ Muitos trabalhos vêm sendo discutidos nos encontros e congressos promovidos pela SBHE e HISTEDBR.

¹⁵ Movimento artístico e cultural que se processou no século XIX que tinha como principais características a valorização dos sentimentos e da imaginação; o nacionalismo; a valorização da natureza como princípios da criação artística

Daí uma nova necessidade para o Estado. Vem a ser o fundar estabelecimentos que abriguem essas infelizes, e tanto pela instrução como pelo trabalho os habitem para poderem triunfar dos males, a que os expõe a sua miséria (p. 181).

É também nesse período que começa a se consolidar uma série de mudança quanto à concepção de criança e de infância promovidas pela modernidade, a qual pode ser entendida como um fenômeno de reordenamento dos mais variados campos da sociedade, dando a ela uma nova configuração, realizando uma transformação profunda nas idéias e valores até então vigentes. Segundo Veiga (2004, p. 36):

A gênese da modernidade que se realiza no século XIX esteve nas profundas mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas ocorridas em diferentes partes do mundo a partir do século XVI, quais sejam, o Iluminismo, a Revolução Industrial, as alterações na produção da consciência de indivíduo, as distinções entre o público e o privado, a redefinição dos núcleos familiares, as alterações nas relações de trabalho, as profundas mudanças na cultura material das sociedades, enfim, uma infinidade de outros acontecimentos perturbadores dos costumes e habitus então correntes dos indivíduos e das sociedades.

Dentro destas concepções de modernidade, encontramos a criança e a infância que passaram a ser objetos de estudo de varias áreas do conhecimento, como a biologia, a antropologia, a sociologia, a jurisprudência, a política, a medicina etc. Kuhlmann Jr & Fernandes (2004, p. 18) dizem que:

Assim como mudam os mais variados aspectos da atividade humana, a relação da sociedade com a infância não poderia permanecer estática. Ao longo dos séculos XIX e XX, multiplicam-se as propostas e as ações dirigidas às crianças, na legislação, nas políticas públicas, na educação e na saúde, no mercado, etc.

Estes estudos buscaram dar, dentro de suas especificidades, uma nova configuração para o que seriam criança e infância dentro dos moldes que impunha essa nova realidade. Com isto, construiu-se uma distinção entre os termos *criança* e *infância* que passaram a ser vistos como categorias importantes para a compreensão da sociedade e da cultura histórica no

final do século XIX.

2 - A criança e a infância enquanto construções sócio-culturais

No campo da produção historiográfica, os estudos sobre as categorias de criança e infância são muito recente. Em termos mundiais, o interesse de historiadores profissionais por este objeto teve início durante os anos de 1960, com as pesquisas realizadas por Philippe Ariès, que traçou um quadro fascinante a respeito do sentimento da infância na sociedade do Antigo Regime. Para Heywood (2004, p. 23) que analisou o trabalho de Ariès,

a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala. Não havia noção de educação, tendo os medievais se esquecido da paideia da civilização clássica, nem qualquer sinal de nossas obsessões contemporâneas como os problemas físicos, morais e sexuais da infância. A “descoberta” da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena”, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos.

Os avanços trazidos por Ariès em seus estudos sobre este tema são muito importantes para o desenvolvimento de novas pesquisas. Os historiadores profissionais receberam o trabalho de Ariès de forma diferenciada. Alguns deles contestam as descobertas feitas por ele em sua obra *História social da criança e da família*, de 1962, na qual ele nega a existência de uma consciência sobre a infância na Idade Média. Colocam que havia, sim, um sentimento sobre a criança e a infância no Antigo Regime, ainda que de uma forma diferente da que temos atualmente.

No Brasil, os estudos sobre a criança e a infância ainda são muito recentes. Conforme analisa Venâncio (2005, p. 30):

pesquisas semelhantes (a desenvolvida por Ariès) começaram a ser registradas nos anos 1980, embora haja casos isolados, como o de Gilberto Freyre, que no clássico *Casa Grande & Senzala*

(1936) traça um interessante painel da meninice senhorial e escrava, recorrendo a fontes documentais inéditas.

No entanto, a produção historiográfica brasileira sobre a criança e a infância tem crescido bastante nos últimos anos, assim como os estudos vinculados ao campo da história da educação, mais particularmente àqueles que se atêm à infância¹⁴. Dentre essas produções, podemos destacar o trabalho organizado por Del Priori (2004), no qual se buscou construir a história das crianças do Brasil sob a óptica dos adultos, não se limitando a relatar seu lado trágico, mas analisando todos os aspectos que permearam a vida cotidiana desses pequenos, em vários momentos da história de nosso país. Podemos destacar também trabalhos os mais diversos encaminhados por pesquisadores, como Faria Filho (2004) que segundo Vidal (2004) sobre a sua produção historiográfica:

a criança e a infância emergem como categorias históricas, constituídas no cotidiano das relações sociais. Aparecem como sujeitos do ontem que nos provocam a pensar sobre o hoje e a sonhar com o amanhã, na lição praticada de uma pesquisa acadêmica comprometida com os rumos da sociedade (p.7).

Para desenvolver os estudos sobre a criança e a infância e compreender as ações que se fizeram sobre estes sujeitos, na segunda metade do século XIX, é necessário se entender os ideais de modernidade que estavam sendo construídos naquele período, os quais passaram a influenciar todos os campos da sociedade. Alguns deles estavam relacionados à questão da infância, tais como: ensino público, instrução profissionalizante, urbanização e higienização. Os referidos símbolos de mudanças, preteridas pelos gestores públicos, estão no cerne da questão da modernidade.

Ainda, sobre essa questão, Veiga (2004, p. 37) realizou uma análise nos seguintes termos:

as relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço de produção de uma tradição, o ser criança civilizada. Compreendendo o tempo infância como produção sociocultural, entendendo que a possibilidade do aparecimento de um

e os sentimentos do presente tais como: liberdade, igualdade e fraternidade. Disponível em: <<http://www.historiadaarte.com.br/arteromantica.html>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinados, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade, revelando-se como uma tradição.

Na análise de Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004), a criança é entendida como uma construção psicobiológica e social, ou seja, é composto por seu desenvolvimento físico-motor e mental associado às influências do meio no qual este ser está inserido.

Os românticos¹⁵ viam a criança como um ser ingênuo, inocente e puramente natural; Locke a colocava como uma tábua rasa ou um papel em branco, passível e completamente maleável. No entanto, estudos recentes afirmam que a criança é um indivíduo que traz consigo uma estrutura psicobiológica que influencia não apenas no seu desenvolvimento físico, como também na forma como este se relaciona e atua com e sobre o seu meio, transformando e sendo transformado por ele. É resultado de uma construção biológica com as experiências que adquire. Para Heywood (2004, p. 21):

A criança é uma constructor social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e etnias dentro de qualquer sociedade (...) se adaptou prontamente a seu ambiente, o produto de forças históricas, geográficas, econômicas e culturais diversificados (...).

Para Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004), a criança não deve ser analisada sob um ponto de vista ontológico e deve ser vista como um ser real que vive, age e reage dentro da sociedade ou grupo social no qual está inserida. De um modo geral, a criança é uma construção histórico-social e deve ser estudada dentro de seu espaço social, sendo levado em consideração seu desenvolvimento biológico e psicológico.

¹⁶ Esta expressão está presente no Regulamento nº 7, de 6 de dezembro de 1865, publicado no trabalho organizado por Pinheiro & Cury (2004).

A infância pode ser compreendida como sendo uma concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida da criança. Ela pode ser entendida também como uma construção sócio-cultural que surgiu a partir de uma redefinição da criança, e de uma nova compreensão e divisão das fases de seu desenvolvimento em dado tempo histórico.

A infância é uma visão dos adultos sobre este ser em desenvolvimento. Como afirma Heywood (2004):

A infância é, pois, em grande medida resultado das experiências dos adultos (...) é uma abstração que se refere à determinada fase da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugeridos pela palavra criança (p. 21-22).

Dizia ainda:

A maioria das pessoas parte do pressuposto de que suas idéias e práticas com relação à infância são “naturais”, chocando-se ao descobrir que outras sociedades divergem delas. Todavia, uma vez que se percebe a infância como algo culturalmente construído, abrem-se campos de estudo inteiramente novos aos pesquisadores e se torna mais fácil elaborar uma crítica radial do pensamento sobre a criança em sua sociedade (p. 24).

A partir dessas considerações, podemos entender que, ao contrário da criança, que é um ser real, a infância é uma construção cultural e histórica, e sua concepção e a temporalidade da mesma e ainda divergem de acordo com a sociedade e o período no qual a criança está inserida (VEIGA, 2004). Estas variações acontecem em torno da idade na qual a criança entraria e sairia da infância, devido ao fato dos números não serem insuficientes para dar uma compreensão exata do que seria o período da infância, uma vez que esta se configura enquanto uma concepção histórico-cultural.

Como afirma Leite (2003, p. 21) “a infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica e compreende-se que as abstrações numéricas não podem dar conta de sua variabilidade”.

A concepção de infância muda conforme o tempo que é vivenciado por cada sociedade. Está diretamente relacionada ao tempo, uma vez que este também é uma construção cultural, assim como a infância. De

acordo com Elias (1998), o tempo não é um conceito, mas um símbolo cultural. É uma compreensão da dimensão da experiência humana.

Nessa perspectiva, a percepção da ordenação do curso da vida, do nascimento à morte, sofreu variações ao longo da história humana e esteve relacionado, entre outras coisas, às mudanças ocorridas na maneira como os homens produziam os símbolos para relacionar diferentes processos e acontecimentos sob a forma de “tempo”. Isso implicou a produção de unidades de referência temporais/culturais, de maior ou menor amplitude, padronizadas e socialmente reconhecidas, para servirem de orientação no curso do tempo da vida dos indivíduos e/ou dos grupos da sociedade. (VEIGA, 2004, p. 39)

Ainda, para autoras como Veiga (2004, p. 40), a infância também se configura como uma forma de marcar ou controlar o tempo. A autora defende que:

(...) a infância na modernidade foi uma categoria de tempo inventada nas múltiplas experiências pelos diferentes grupos sociais. Essas experiências, como já dissemos, foram fruto da aprendizagem, tais como as outras formas de assimilação do tempo, seja ele físico (ciclo da natureza), seja instrumental (calendário, relógio), transmitido de geração a geração.

Ou ainda segundo Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004, p. 30):

a modernidade fez da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos sociais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos.

São muitas as formas utilizadas para definir o que é a criança e a infância. Ainda Kuhlmann Jr. & Fernandes (2004, p.29) colocam que muitos são os fatores que devem ser analisados quando se trata de estudar a história da criança e da infância, uma vez que até mesmo o plural desses termos pode dar uma nova configuração ao que está sendo

postulado:

(...) no singular, a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças. Mas encontra-se também o inverso, a subdivisão em infâncias, quando surgem as propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinqüente, deficiente, etc.

Para alguns pesquisadores, o interesse por definir o que seria a infância estava ligado ao avanço do sistema capitalista. Buscava-se definir a criança como instrumento importante no espaço produtivo. Esta definição levou os gestores públicos a organizar o sistema educativo em prol da formação de uma mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho em expansão.

No entanto, não foi apenas a visão mercadológica que promoveu o desenvolvimento de pesquisas em relação à criança e a infância. Descobertas no campo da psicanálise, da psicologia, da antropologia e da jurisprudência também foram fundamentais para se construir uma nova imagem sobre estes dois elementos distintos, mas que fazem parte de um único ser.

3- A criação do Collégio de Educandos Artífices da Parahyba do Norte: uma instituição destinada à infância desvalida

Foi no âmbito das mudanças, acima apresentadas, que nasceu o Collégio de Educandos Artífices da Parahyba do Norte com o objetivo de prestar uma assistência à infância “verdadeiramente desvalida”¹⁶ da Província, oferecendo a essa uma instrução de primeiras letras ao mesmo tempo em que capacitava mão-de-obra para a mercado de trabalho.

As escolas de caráter profissionalizantes já vinham sendo criadas desde 1840 no Brasil, mas apenas em 1859 é que foi assinada, na Parahyba do Norte, a Lei que autorizava a criação de uma escola de formação profissional. Na capital da Província, a primeira escola teve suas obras iniciadas no ano de 1865 e, apesar de ter transcorrido um intervalo de seis anos desde o ato de sua criação até o início da construção de sua sede, os documentos consultados nos indicam que os trabalhos foram

realizados precariamente.

A importância e a necessidade de se criar uma instituição com as finalidades a que se propunha o Collégio de Educandos Artífices era algo bastante discutido e desejado por intelectuais e governantes do período. No entanto, não foram poucas as dificuldades enfrentadas pelo Diretor do Colégio, Padre Joaquim Victor Pereira, durante o processo de construção da sede do mesmo, segundo relatório expedido pelo referido Diretor, em 31 de maio de 1867, e ofícios destinados ao Tesouro Provincial e ao Presidente da Província.

A trajetória dessa instituição foi marcada por uma série de empecilhos que dificultaram o seu funcionamento, como a falta de estrutura, de recursos financeiros, de uma definição quanto ao número máximo de educandos, além da grande burocracia que cercava suas práticas. A dificuldade de seu funcionamento muito se deu pelo próprio Regulamento, de 1865, interno do Collégio, que limitava uma ação mais rápida de seu Diretor sobre os constantes problemas que surgiam no cotidiano da referida Instituição.

É possível afirmar que a principal finalidade do Collégio foi a de propiciar a formação profissional de seus educandos, e que a educação no âmbito das letras era apenas um complemento desta primeira. Esse aspecto pode ser percebido ao constatarmos o horário em que as aulas de primeiras letras eram realizadas, geralmente no início das manhãs. O tempo disponibilizado para as mesmas (duas horas) era muito pequeno se comparado com o destinado para as aulas nas oficinas (oito horas).

No que concerne à administração do Collégio, esta transcorria a partir de dois procedimentos: um, desenvolvido pelo Conselho Administrativo, e outro, feito pelo Diretor do estabelecimento.

O Conselho Administrativo, o qual era composto pelo Diretor do Collégio, pelo Diretor da Instrução Pública e pelo Procurador Fiscal da Fazenda, tinha como preocupação central às questões de cunho financeiro. A partir da documentação produzida por esse órgão, e que chegou até os dias atuais, verifica-se que este problema surgia de forma reiterativa. As preocupações com o orçamento e a administração dos recursos também predominavam nas discussões realizadas pelo

mencionado Conselho.

O Diretor, por sua vez, estando mais próximo da rotina diária do Collégio, demonstrava na documentação que produzia uma maior preocupação com todas as questões que envolviam a administração do mesmo, desde as de cunho financeiro até as que envolviam o ensino de primeiras letras, o aprendizado das oficinas, o vestuário, a alimentação, as acomodações dos educandos e a disciplina. Mas os problemas eram tantos, e tão complexos, que a cada dia se tornavam mais graves, dificultando assim a ação mais consistente para a resolução dos mesmos.

As informações que temos sobre os alunos do Collégio de Educandos Artífices nos são fornecidas pelos documentos produzidos pelo Diretor da instituição e pelo já mencionado Regulamento Interno do Colégio. Entretanto, é possível verificar que os alunos tinham uma rotina diária extremamente cansativa. Eram preparados para uma vida disciplinada e marcada por longas horas de trabalhos manuais. Sua formação no campo das letras era deixada em segundo plano, e como nem todos tinham aptidão para desenvolver os ofícios ensinados no Collégio, acredita-se que alguns não conseguiram, pelo menos com o que aprenderam nas oficinas, superar seu precário estado social.

4 - Considerações finais

Vale salientar que os gestores provinciais buscaram, através desta instituição, implementar um programa de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. No entanto, com já mencionamos anteriormente, as dificuldades financeiras pelas quais passava a Província levaram este estabelecimento a ter um funcionamento precário. Ainda assim, o Collégio de Educandos Artífices da Parahyba do Norte pode ser considerado um importante exemplo acerca de instituições educacionais voltadas para a educação profissional destinada a infância desvalida, na Província da Parahyba do Norte. No entanto, a falta de estrutura e recursos impediram que essa instituição se configurasse como um instrumento eficaz para o ordenamento da sociedade, uma vez que seus serviços atenderam a um número muito pequeno de crianças. O tempo em que ficou em funcionamento (1865 “ 1874) também foi muito curto, dificultando uma atuação mais rigorosa dos serviços do Collégio sobre

a infância desvalida da Província da Parahyba do Norte.

Concluimos nosso estudo indicando a importância que teve essa instituição para o desenvolvimento de ofícios destinados à formação da infância desvalida na Parahyba do Norte, no oitocentos, constituindo-se, portanto, um importante precursor da educação profissional no Brasil e, mais particularmente, na Paraíba republicana.

5 - Referências e fontes

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. Recife, PE: Massangana, São Paulo, SP: Cortez, 1999.

ALMEIDA, Horácio de. *História da Paraíba*. v. II, João Pessoa, PB: Universitária/ UFPB, 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo, SP: UNESP/ Brasília, DF: Flascso, 2000.

DEL PRIORE, Mary (org). *História das crianças no Brasil*. 4ª ed. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Tradução de Vera ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A infância e sua educação: matérias, práticas e representações/ Portugal e Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época Contemporânea no ocidente*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés & FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de Farias (org.). *A infância e sua educação: matérias, práticas e representações/ Portugal e Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004. p. 15-34.

LEITE, Miriam L. Moreira. A Infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. 5ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003. p. 19-52.

LIMA, Guaraciane Mendonça. *O Collégio de Educandos Artífices da Parahyba do Norte (1865-1874)*. João Pessoa, PB: UFPB-CCHLA-DH, 2005. (monografia)

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal/ Conselho Editorial, 2003 (Edições do Senado Federal, V. 4).

PARAHYBA DO NORTE, Província da. *Discurso* com que o Presidente da Província da Parahyba do Norte fez á abertura da Sessão ordinaria da Assembléa Provincial no dia 15 de janeiro de 1837. s/1, s/d.

_____, *Falla* com que o Exm. Presidente da Província da Parahyba do Norte, o Doutor Joaquim Teixeira Peixoto d'Albuquerque installou 1ª Sessão da 2ª legislatura d'Assembléa Provincial no dia 24 de junho de 1838. s/l, s/d.

_____. *Relatorio* apresentado á Assembléa Legislativa Provincial pelo Excellentissimo Presidente da Província o Bacharel João Antonio de Vasconcellos em 1º de agosto de 1848. Pernambuco: Typ. Imparcial- por S. Caminha. 1848.

PARAHYBA DO NORTE, Província da. Regulamento n° 7 de 6 de dezembro de 1865 In. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira e CURY, Cláudia Engler (Orgs). *Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial*. V. 2, Brasília, DF: MEC/INEP, SBHE, 2004. (Coleção documentos da educação brasileira). CD-ROM.

SÁ, Ariane Norma Menezes . A transição do trabalho escravo para o livre no norte agrário na segunda metade do século XIX. In: MEDEIROS, Maria do Céu e SÁ, Ariane Norma Menezes. *O trabalho na Paraíba: das origens à transição para o trabalho livre*. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 1999 (Coleção história temática da Paraíba, V. I).

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Poder e política na Paraíba: colônia e império. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, GURJÃO, Eliete de Queiroz, ARAÚJO, Marta Lucia Ribeiro e CITTADINO, Monique. *Estrutura de poder na Paraíba*. João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, 1999 (Coleção história temática da Paraíba, V. IV).

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A infância e sua educação: matérias, práticas e representações/Portugal e Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Mensagens do abandono. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. ano 1, n° 4, Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2005, p. 30-35.

SOBRE OS AUTORES

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História, ambos da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, GT Paraíba, e do Grupo de Pesquisa História da Educação na Paraíba Imperial.

Cristiano Ferronato

Doutorando em Educação (PPGE-UFPB), professor da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA/ UNAVIDA) e pesquisador do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, GT Paraíba, e do Grupo de Pesquisa História da Educação na Paraíba Imperial.

Mauricéia Ananias

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, pesquisadora do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, GT Paraíba, e do Grupo de Pesquisa História da Educação na Paraíba Imperial.

Cláudia Engler Cury

Professora do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em História da Educação na Paraíba Imperial. Membro do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, GT Paraíba.

Guaraciane Mendonça de Lima

Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba, em 2008. Professora da rede pública de ensino em João Pessoa. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação na Paraíba Imperial.

Jandynéa de Paula Carvalho Gomes

Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba em 2006, professora da rede privada de ensino, em João Pessoa.

Philippe Henrique Teixeira do Egito

Licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba em 2006.

As opiniões emitidas nos textos deste livro não exprimem, necessariamente, as da Editora Universitária ou da Universidade Federal da Paraíba.

Este livro foi impresso nas oficinas gráficas da Editora Universitária, em papel Pólen 80g/m² (miolo) e papel Supremo 240g/m² (capa), com tiragem de 500 exemplares, em agosto de 2008.

Sua editoração utilizou os *softwares* Adobe PageMaker e CorelDRAW! O corpo do texto foi composto com a fonte Garamond e as capitulares, com a fonte Caslon Antique, e ambas as fontes foram utilizadas na capa.