



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Tuchinski dos Anjos, Juarez José
A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DO PARANÁ NO SÉCULO XIX: UMA
INTERPRETAÇÃO A PARTIR DO TESTEMUNHO DE TRÊS ALUNOS
Educação em Revista - UFMG, vol. 31, núm. 1, enero-marzo, 2015, pp. 45-68
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360941003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DO PARANÁ NO SÉCULO XIX: UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DO TESTEMUNHO DE TRÊS ALUNOS*

Juarez José Tuchinski dos Anjos**

RESUMO: A presente investigação, de cunho historiográfico, toma por fontes duas cartas cuja autoria é atribuída a três alunos que frequentaram duas das escolas públicas da Província do Paraná, no século XIX, e que foram publicadas no Jornal “O Dezenove de Dezembro”, em 22 de abril de 1857. O objetivo é identificar que tipos de experiências emergem dessa documentação e o que tais experiências podem representar para o conjunto das interpretações históricas que vêm sendo produzidas, majoritariamente, a partir de fontes que têm adultos por autores. Inicialmente é feita a problematização desse corpus documental, questionando-o sobre sua autoria estudantil, bem como as possibilidades que oferece para a produção de conhecimento histórico. Em seguida, são analisadas ambas as cartas, primeiro em separado e depois conjuntamente. Ao final, são apontados os resultados obtidos por meio dessa operação historiográfica.

Palavras-chave: História da Educação. Século XIX. Brasil. Paraná.

PUBLIC EDUCATION IN THE PROVINCE OF PARANÁ IN THE 19TH CENTURY: AN INTERPRETATION FROM THE TESTIMONY OF THREE STUDENTS

ABSTRACT: This historiographical investigation is based on two letters written by three students, who attended two of the public schools in the Province of Paraná in the nineteenth century. The letters were published on the “O Dezenove de Dezembro” newspaper on April 22nd, 1857. This research aims at identifying the experiences that emerge from these documents, and what can such experiences represent to the set of historical interpretations that has mainly been produced from sources written/produced by adults. Firstly the document corpus is problematized by raising a question about its students’ authorship, as well as about the possibilities offered by its analysis to the production of historical knowledge. Secondly both letters are analyzed, at first, disjointedly and after both together. Finally, findings of this historiographical operation are appointed.

Keywords: History of Education. Nineteenth century. Brazil. Paraná.

* Este artigo é dedicado à memória do professor Sebastião Ferrarini.

** Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE). E-mail: juarezdosanjos@yahoo.com.br

Arlette Farge escreve que, na relação do historiador com seus arquivos, tudo começa com a descoberta, o momento em que “a palavra dita, o objeto encontrado, o vestígio deixado tornam-se representações do real. Como se a prova do que foi o passado estivesse ali, enfim, definitiva e próxima” (FARGE, 2009, p. 18). Em seguida, ocorre o “retorno do arquivo” (a volta para casa), quando sobre o historiador, novamente consciente de que um documento não fala por si, “vem a dúvida, mesclada à impotência de não saber o que fazer dele” (FARGE, 2009, p. 18). Chega-se então à etapa da difícil interpretação da presença daquele vestígio, a busca do seu significado, pois “sua história existe somente no momento em que são confrontados com certo tipo de indagações, e não no momento em que são recolhidos, por mais que isso cause alegria” (FARGE, 2009, p. 19). Finalmente, na tensão entre paixão e razão, surge a decisão de escrever uma história a partir do achado (FARGE, 2009, p. 21). Eis o sabor do arquivo!

O Arquivo por mim saboreado – a Biblioteca do Círculo de Estudos Bandeirantes, em Curitiba, no Paraná –, além de obras bibliográficas e documentos manuscritos, versando sobre as mais variadas temáticas e cujas datas podem ser balizadas do século XVIII até nossos dias, possui um setor de periódicos. Em tal setor, por ocasião de uma pesquisa sobre o primeiro currículo primário da Província do Paraná, tomando por fonte o Jornal Periódico “O Dezenove de Dezembro”, deparei-me com duas cartas escritas por três alunos e endereçadas aos seus professores primários, residentes na Vila do Príncipe, atual cidade da Lapa. Estes, irmãos, um menino e duas meninas, mudando-se de residência (ao que parece), queriam registrar a gratidão aos seus mestres de primeiras letras. Para tanto, escreveram essas cartas, que foram impressas numa seção do jornal destinada a publicar textos enviados pelos leitores. Este foi o único documento cuja autoria era atribuída a alunos que pude encontrar, para o período histórico de que me ocupava naquela pesquisa. Senti, sem dúvida e com toda intensidade, o fascínio da *descoberta*. Porém, tive de abandonar por aquele momento o achado, pois urgia concluir o trabalho que havia me levado até o arquivo.

Tempos depois, *retornando do arquivo*, comecei a pensar até que ponto aquelas cartas ofereceriam possibilidades de construção de interpretações históricas sobre as experiências de escolarização no Paraná Oitocentista. Materialmente, não ultrapassavam cinco linhas cada uma. Em termos de conteúdo, aparentemente, também não eram assim tão reveladoras. E sua autoria estudantil, sobretudo,

extremamente difícil de verificar. Todavia, lembra Dominique Julia (2001), o historiador precisa aprender a fazer flecha com pouca madeira. Aquelas cartas representavam, nesse sentido, um desafio e uma oportunidade de aprender mais uma das lições da Oficina da História. Comecei, então, a trabalhar na *interpretação* daquele achado.

Concordo com Lucien Febvre que o problema é o começo de toda história e que, sem problemas, não há história (FEBVRE, 1943, p. 8). O problema, conforme ensinou este grande do ofício, consiste justamente nas perguntas feitas aos documentos, a fim de interrogá-los, modificando seu estatuto ontológico para o de testemunhas históricas. Realizada uma primeira leitura das cartas, questões-problema não faltaram e, após uma seleção prévia, me debrucei sobre as que pareceram mais promissoras para a condução da investigação: as cartas foram de fato escritas por alunos? Que tipo de experiências emerge delas sobre a história da escola e da escolarização na Província do Paraná? Como interpretá-las?

Quanto à primeira questão, as cartas, dadas à estampa no noticioso local, são assinadas por Honorato Afonso Viana, Christina Afonso Morena e Fausta Afonso Morena. Infelizmente, não constam no Arquivo Público do Estado do Paraná os mapas de frequência das escolas em que recebiam instrução, o que permitiria colher elementos para uma crítica documental sobre a dimensão autoral, como, por exemplo, o seu nível de conhecimento da escrita, que poderia confirmar ou não a possibilidade intelectual de redigirem, eles próprios, o texto. Não teria sido o seu pai, Manoel Afonso Viana (que, como se verá adiante, teve o nome nelas mencionado), o autor das epístolas e estas, talvez, somente assinadas pelos filhos? Embora não se possa descartar efetivamente essa hipótese, parece-me mais provável que a inclusão do seu nome junto dos deles deu-se por decorrência de uma exigência legal. Segundo o Código Criminal do Império de 1831, em caso de conflitos com a justiça por conta de publicações impressas, o editor do jornal só ficaria livre de responder judicialmente mostrando por escrito (BRASIL, 1858, Art. 7º, § 1º) “obrigação pela qual o autor se responsabilize” (BRASIL, 1858, Art. 7º, § 2). No caso do “Dezenove de Dezembro” e outros jornais paranaenses que venho consultando, desde o princípio e para evitar futuras questões nos tribunais, sempre foi deixado claro aos leitores que nada seria publicado sem trazer, no original manuscrito, uma assinatura de responsabilidade, mesmo quando o texto na versão impressa fosse subscrito com um pseudônimo¹. Como no caso de nossas cartas, os autores muito provavelmente eram menores, quem

necessariamente precisava assinar a publicação ao editor era o pai, responsável legal, razão pela qual seu nome, além de constar no manuscrito enviado ao tipógrafo, pode ter sido igualmente incluído na versão impressa que chegou até nós.

Na impossibilidade de precisar se, de fato, tais cartas encontradas foram escritas por alunos ou talvez por seu pai e tão somente assinadas por estes, decidi encarar o texto a partir de sua materialidade, considerando, como propõe Roger Chartier, “que as significações móveis e múltiplas de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores” (CHARTIER, 1991, p. 178). Assim, mesmo que tais textos não tenham sido escritos por escolares – algo que nunca se poderá saber, ao menos partindo da documentação mobilizada nesta pesquisa – o fato é que, para quem lia as páginas do “Dezenove de Dezembro” na sua edição de 22 de abril de 1857, tais palavras foram postas em circulação como sendo de alunos e possibilitaram assim que o leitor construísse este significado para aquele texto, significado a partir do qual passei a interrogar este testemunho. Nesse ponto, a crítica documental do suporte que pôs essas cartas em circulação – o jornal – ajudou a responder à segunda questão-problema anteriormente levantada, acerca de que tipo de experiências sobre a história da escola e da escolarização na Província do Paraná elas podem testemunhar.

A historiografia paranaense sobre “O Dezenove de Dezembro” sempre foi apressada e concorde em afirmar ter sido ele um órgão oficial do governo da Província (PILOTTO, 1976; BALHANA e WESTPHALEN, 1983, dentre outros) ou cujas “informações eram escritas no sentido de sensibilizar a opinião pública e disfarçavam uma tendência política que dava sustentação ao governo provincial” (MIZUTA, 2013, p. 3). Contudo, até hoje, ningzum se propôs a tomá-lo como objeto de estudo na perspectiva de uma história da imprensa, analisando os meandros do seu processo editorial, coisa que, ao debruçar-me sobre ele por força de minhas pesquisas, passou a desvelar um panorama bem mais complexo do que a historiografia sempre supôs. Este periódico, criado em 1854, na condição de primeira e única folha existente na Província até 1861, viveu uma situação bastante delicada, que só é perceptível quando se abandona a horizontalização para lançar um olhar verticalizado sobre suas páginas.

De uma parte, o jornal precisava, realmente, ser mais ou menos alinhado ao governo da Província, que publicava nele os seus atos oficiais, pagando por isso. De outra parte, precisava também dar

voz e vez aos leitores, dos quais dependia – e isso era frequentemente lembrado, especialmente ao final dos trimestres de assinaturas – para continuar funcionando. Além disso, abria suas colunas para receber publicações pagas enviadas por esses mesmos leitores. Esse ponto, em particular, parece ter tido um peso significativo na sobrevivência do periódico, posto que, ao menos no período aqui estudado, as chamadas “publicações a pedido”, depois dos atos oficiais, eram as que preenchiam a maior parte das páginas do jornal. Nelas, desde que o autor, conforme vimos, enviasse sua contribuição assinada ao redator para a devida responsabilidade legal, quase tudo que fosse considerado razoável era possível de se publicar. Inclusive, críticas ao governo, que com relativa constância figuravam nessa seção do jornal.

Assim, se por um lado, nas seções cuja responsabilidade editorial era do redator da folha, percebe-se um claro alinhamento do “Dezenove de Dezembro” à tendência política – liberal ou conservadora – que estivesse à frente da Província, em outras seções – como a das publicações pedidas – as opiniões com frequência eram divergentes, o que permite afirmar que ao mesmo tempo em que trabalhava a favor do governo provincial, fazendo com ele a defesa de questões cruciais como a instrução pública e os esforços para concretizá-la, este jornal também servia como seu látego, ao menos, por força do espaço que seus leitores podiam usar para exporem ideias nem sempre sintonizadas com as que, pela maior parte, costumava defender a redação do jornal². Foi somente com o surgimento de outros noticiosos na Província, na década de 1860, que o “Dezenove” parece ter conseguido manter uma postura mais homogênea em termos políticos. A partir de então, quando estava a favor do partido que presidia a Província, tendia a não receber publicações que contrariasse sua linha editorial e que, assim, acabavam sendo veiculadas em outras folhas. O mesmo faziam os seus colegas da lide jornalística, os quais venho tomando por fonte em outros estudos.

Naquilo que interessa à presente pesquisa, esse dado, tão pouco considerado na historiografia paranaense, parece indicar que, apesar de publicadas num jornal cuja diretriz editorial estava alinhada ao governo, pelo fato de nossas cartas terem sido veiculadas na seção paga e feita da opinião dos leitores, isso dava liberdade a seus autores para concordar ou discordar dele, não impondo de antemão que seu discurso, por ter sido estampado no mesmo jornal em que aquele publicizava seus atos e sua política, tivesse que ser necessariamente favorável à administração provincial. Pelo contrário, pode ser que

naquilo em que venha a concordar ou discordar dele, essas epístolas atribuídas a estudantes nos revelem outros sentidos e significados em torno da escolarização, mas que só podem ser percebidos quando outras vozes da história da escola, singulares e existentes nos arquivos, são trazidas para o primeiro plano na construção de explicações históricas.

Foi com base nesse entendimento que comecei a produção das minhas interpretações. Ao reler as duas cartas, bastante parecidas entre si, pus-me a indagar até que ponto as experiências pontuais contidas nesses testemunhos são significativas para a compreensão mais ampla de fenômenos históricos. Percebi nesse caminho que tais experiências mediadas pelo texto atribuído a três estudantes podiam ser tomadas como um acontecimento, um “corte que operamos livremente na realidade” (VEYNE, 1998, p. 46), capaz de fazer entrar para o campo acontecimental, do “importante”, aquilo que girava no campo do não acontecimento, o “insignificante” que, a partir das escolhas do historiador, ganha projeção e se torna história. E esse tipo de acontecimento, produzido na operação historiográfica, por mais pontual que seja, pode revelar os dramas e conflitos de uma época, como já demonstrou em outro contexto Emmanuel Le Roy Ladurie (2002). Por outro lado, por recordar com Carlo Ginzburg que no presente de quem escreveu aquelas cartas estão incrustados numerosos passados (GINZBURG, 1991, p. 34), entendi que estes passados diacrônicos só se evidenciariam por meio do cruzamento com outras fontes, bem mais abundantes, sobre a escola brasileira e paranaense daquele período. Assim, para confrontar e compreender o testemunho que chega pelo texto das cartas, recorri ao Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública do ano de 1856, Relatórios do Presidente da Província do Paraná de 1854 e 1855, a um dicionário do século XIX, leis e regulamentos de Instrução, tanto do Paraná como do Império e trabalhos historiográficos que auxiliassem no diálogo com a empiria.

A última fase do Sabor do Arquivo – o da escrita de uma história – começa aqui e foi dividida em três partes. Inicialmente, interrogo e interpreto alguns elementos presentes na carta cuja autoria foi atribuída a um menino. Em seguida, realizo operação historiográfica semelhante em relação à carta atribuída a duas meninas. Na terceira parte, problematizo elementos comuns em ambas. Ao final, à guisa de conclusão, busco sinalizar em que tais experiências, narradas por alunos de escolas primárias, contribuem para uma interpretação histórica que vem sendo construída majoritariamente a partir de fontes produzidas por adultos – professores, inspetores, dentre outros.

“MEU RESPEITÁVEL MESTRE”

Quem folheasse a edição de 22 de abril de 1857 do “Dezenove de Dezembro” pôde encontrar dentre as cartas enviadas pelos leitores, na seção mais movimentada – uma das que escapava à monotonia das notícias oficiais, que naquele dia ocupavam boa parte do periódico – a carta enviada pelo aluno Honorato, ao seu professor público da Vila do Príncipe, Vicente José de Oliveira. Eis o que o menino queria dar a conhecimento do seu mestre e dos demais leitores:

Il. Sr. Vicente José de Oliveira.

Meu respeitável mestre – Venho hoje despedir-me de Vmce. e de todos os meus colegas. Muito agradeço a boa educação e ensino que me prestou em sua aula; e ao Ilm. e Exmo. Governo da Província por tê-lo colocado neste lugar a bem da mocidade. Aula Nacional da Vila Nova do Príncipe, 14 de abril de 1857. – Honorato Afonso Vianna – Filho de Manoel Afonso Vianna. (O Dezenove de Dezembro, 22 de abril de 1857, p. 4)

Comecemos nossa análise observando as formas de tratamento utilizadas pelo menino em relação ao seu professor. Tendo aberto a carta com o tradicional “*Ilustríssimo Senhor.*”, traz em seguida a forma de tratamento “meu respeitável mestre”. Na escrita epistolar no século XIX – algo que pode ser verificado na consulta às inúmeras correspondências de governo disponíveis no Arquivo Público do Paraná bem como em manuais epistolares ensinando as regras a serem adotadas na escrita de cartas, como os estudados por Maria Helena Câmara Bastos (2004) – o usual era o nome do destinatário vir ao fim do texto e não no seu início, o que sugere um acréscimo redacional possivelmente feito pelo editor na própria tipografia do jornal. A alteração é significativa, pois, ao que parece, no original, a primeira expressão prevista para a comunicação por escrito com o professor foi chamá-lo de respeitável e não de ilustre, num tom de certo modo menos formal – embora tal formalidade, já em seguida, fosse garantida, adequando-se às regras epistolares em voga que recomendavam o “uso intensivo do pronome pessoal da segunda pessoa do plural – “*Vossa Mercê*” (BASTOS, 2004, p. 5). Por outro lado, ao tratar o professor de “respeitável”, o menino demonstrava considerar o seu mestre digno de deferência, algo que parecia estar longe do modo como essa categoria era vista à época. Pelo menos, é o que afirmava quatro meses antes em seu relatório o Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná, Joaquim Ignácio Silveira da Mota, para quem os professores públicos, além

de serem malpagos, viviam no estreito círculo de glória descrito pelo francês Guizot “exaurindo-se em sacrifícios apenas lembrados daqueles que dele tiram proveito” (SILVEIRA DA MOTA, 1856, p. 20). Honorato, enquanto aluno, confirma, em parte, o axioma do ministro da Instrução da França evocado pelo Inspetor do Paraná, lembrando-se e manifestando gratidão ao seu professor.

Agradecer, por sinal, é o assunto principal da carta: gratidão à Presidência da Província (tema do qual nos ocuparemos na terceira parte do artigo) e ao professor, Vicente José de Oliveira. Sobre esse homem, sabemos, por meio do Relatório do Inspetor Geral, que estava provido na 1^a Cadeira do Sexo Masculino da Vila do Príncipe, atuando naquela escola como professor definitivo, desde 1837 (SILVEIRA DA MOTA, 1856, Mapa n. 1). Dessa forma, o aluno dirigia-se a um professor que há 20 anos exercia o magistério público naquela cidade, agradecendo o bom ensino e a boa educação recebidos. E faz isso na contramão da opinião dos administradores da Província, para os quais, como foi o caso do primeiro presidente, Zacarias Goes de Vasconcelos, os professores paranaenses não eram “bons”, pois careciam de habilitações (VASCONCELOS, 1854, p. 12) e os habilitados “frustram-se pela maior parte, porque quem sabe ensinar julga-se muito malpago com as mesquinhias remunerações do magistério na atualidade e, portanto, busca outro meio de vida mais rendoso” (VASCONCELOS, 1855, p. 59). Ao que parece, a figura do “bom professor” não era entendida do mesmo modo pelos administradores e pelos alunos, do qual Honorato pode ser um exemplo ou até mesmo porta-voz. Um bom professor para os presidentes da Província era aquele que havia apresentado prova de suas habilidades, por meio de exame para provimento de cadeiras (PARANÁ, 2004, Lei n. 12, Art. 32), algo que ainda não se vinha conseguindo realizar a contento no Paraná. Por outro lado, para os alunos e suas famílias, o bom professor pode ter sido aquele que lhes oferecia uma boa educação e um bom ensino.

Educação e ensino, que inclusive são a causa do agradecimento, não eram sinônimos. Para aproximar-nos do significado, podemos recorrer a um dos dicionários de larga circulação na época, editado por Antonio Morais da Silva. Segundo o dicionarista, a palavra educação diz respeito à “criação que se faz em alguém ou que se lhe dá; ensino de coisas que aperfeiçoam o entendimento ou servem de dirigir a vontade e também do que respeita ao decoro” (SILVA, 1813, p. 647). Já o ensino remete a instrução (SILVA, 1813, p. 707). A primeira palavra tinha um sentido bem mais abrangente, enquanto

a segunda dizia respeito a um aspecto específico dentro do conjunto maior do que se podia entender por “educação”. Isso posto, o menino agradece ao professor tanto pelos saberes transmitidos – as habilidades de ler, escrever e contar – como pelas práticas de educação que, para além da instrução, inculcavam certamente valores e hábitos considerados próprios de uma “boa educação”. A distinção que Honorato parece fazer não era tão óbvia e tampouco clara, ao menos nesse período, segundo levam a crer os relatórios dos presidentes da Província. Vejamos isso em Zacarias Goes de Vasconcelos, o primeiro a governar o Paraná, em 1854:

Ora, a *instrução primária* é, por assim dizer, uma vacina moral, que preserva o povo do pior de todos os flagelos conhecidos e por conhecer – a ignorância – das noções elementares, que nivela o homem ao bruto e o torna matéria apta e azado instrumento para o roubo, para o assassinato, para a Revolução, para todo o mal enfim. (VASCONCELOS, 1854, p. 16, grifos meus)

A instrução, na Província do Paraná, consistia, sobretudo, no tripé ler-escrever-contar. Isso nos leva a considerar que, quando se refere à instrução primária, o presidente realiza uma interpolação com a educação, já que saber ler ou escrever não seria motivo para crer que alguém não praticasse o roubo ou o assassinato. Antes, era só por meio de uma educação, no sentido corrente de criação, uma direção dos costumes, que tais atitudes poderiam ser evitadas. A divergência encontrada entre o entendimento do Presidente da Província e do menino, mais do que nos levar a buscar quem estaria “certo” ou “errado” nessa história – algo que não é função do historiador – chama a atenção para o fato de que esses testemunhos permitem flagrar momentos de definição e delimitação, mas também imbricação, da própria função que a escola estaria assumindo naquele contexto.

Recentemente, os historiadores da educação José Gondra e Omar Schneider organizaram importante obra a respeito da história e da historiografia da educação no Império brasileiro. Segundo eles, os estudos ali reunidos, ao tentarem observar o emprego dos termos educação e instrução, partiram do pressuposto de que o primeiro remeteria “a um conjunto de ações difusas, que recobre aspectos variados das condutas dos diferentes sujeitos sociais. Já o termo instrução parece estar mais acoplado à ideia de escolarização” (GONDRA; SCHNEIDER, 2011, p. 12). Partiram, assim, da mesma classificação realizada pelos dicionários oitocentistas, como o aqui utilizado. Todavia, em face dos estudos reunidos e dos resultados obtidos, eles observaram que: “por vezes, os dois termos – educação e instrução – comparecem na literatura pedagógica ora

como sinônimos, ora como descritores de fenômenos distintos” (GONDRA; SCHNEIDER, 2011, p. 13), isto é, encontraram, nas diferentes províncias, a mesma “confusão” e interpolação que capturamos na fala do Presidente da Província do Paraná ou distinção que conseguia realizar um dos alunos que frequentava uma das escolas públicas ali em funcionamento. Mais do que confirmar, por uma perspectiva específica, o que já conhecemos em perspectiva nacional sobre o Oitocentos, a constatação aqui feita pode ajudar a perceber a concretude histórica vivida pelos sujeitos que empreenderam ou viveram na prática esse processo de demarcação de especificidades e diferenças. Se o presidente Zacarias, no instante aqui flagrado desse processo e no contexto local em que se dava, aparece menos preciso, isso se deve ao fato de que a escola primária estava sendo por ele organizada, pois sua fala se dá no primeiro ano da criação da Província. Se o menino demonstra um pouco mais de precisão, isso pode ser atribuído tanto ao fato de que a escola já havia se organizado um pouco melhor em 1857 (três anos de intervalo, portanto) ou, mais provável, que quem vivia a experiência de frequentar uma escola – o aluno – tinha com mais clareza a percepção de que ela possibilitava tanto a educação quanto a instrução. E, pelas duas coisas, Honorato dizia-se agradecido ao professor Vicente.

Feita essa análise inicial, deixemos por hora o menino para conhecermos o que escreveram suas irmãs.

“MINHA PREZADA MESTRA”

Logo abaixo da Carta do menino Honorato, os leitores do “Dezenove de Dezembro” encontravam outra, escrita por suas irmãs, Christina e Fausta. Eis o conteúdo:

Ilma. Sra. Dna Gertrudes Margarida de Magalhães

Minha prezada mestra – Eu e minha mana nos despedimos hoje de V.M. e de todas as nossas colegas; e agradecemos-lhe a boa educação que nos deu e o ensino tanto das 1as letras como da costura. Mil louvores tributamos ao Exmo. Governo da Província pela acertada escolha que fez de V. Mece. a bem da mocidade. Aula Nacional da Vila Nova do Príncipe, 14 de abril de 1857. – Christina Afonso Morena; Fausta Afonso Morena – Filhas de Manoel Afonso Vianna. (O DEZENOVE DE DEZEMBRO, 22 de abril de 1857, p. 4)

Diferente da primeira carta, esta foi assinada por duas meninas. No entanto, sua redação sugere ter sido escrita por apenas uma delas, haja visto o uso do “eu e minha mana”. Se a autora

e porta-voz seria Christina ou Fausta, nunca saberemos. O que é possível perceber é que, para a produção desta carta, houve, de certa forma, uma colaboração entre as irmãs: aquela que talvez era a mais próxima da professora ou possuía melhor domínio da escrita foi quem colocou as palavras na carta.

Da mesma maneira como na epístola anterior, devemos encaminhar nossa atenção para a forma de tratamento utilizada. Deixando de lado o já conhecido acréscimo redacional do tipógrafo do Jornal (nesse caso no feminino, “Ilustríssima”), as meninas chamam sua professora de “prezada mestra”. Ainda que aqui possam estar operando dentro dos quadros de referência dos manuais epistolares oitocentistas – a julgar pelo que observou Maria Helena Câmara Bastos (2004), de que estes ofereciam modelos diferenciados a serem elegidos pelos leitores, deixando espaço para a escolha deliberada por uma ou outra variação da parte do missivista –, o fato de as meninas terem optado por um tratamento diferente daquele dado pelo irmão ao professor, merece, pelo menos, ser devidamente considerado. Conforme o Dicionário de Moraes da Silva, o verbo no infinitivo “prezar”, significava “apreçar, estimar, dar o seu valor, ter em conta” (SILVA, 1813, p. 502). Se as meninas fizeram uso da palavra num desses sentidos, pode-se inferir que queriam manifestar o valor que creditavam à mestra, que as recebera em sua escola.

A mestra por quem demonstram tal apreço era Gertrudes Margarida de Magalhães. Essa professora, nomeada como definitiva em 1848, regia a única cadeira do sexo feminino da Vila do Príncipe, uma das 11 existentes na Província (SILVEIRA DA MOTA, 1856, Mapa n. 1). Em 1856, a escola da Mestra Gertrudes foi frequentada por 45 meninas e não obstante o número significativo de pupilas, servia-se do método individual, durante as duas horas e meia de duração dos trabalhos escolares (SILVEIRA DA MOTA, 1856, Mapa n. 2). Isso era visto como um atraso por parte dos administradores provinciais, especialmente o Inspetor Geral Joaquim Ignácio Silveira da Mota, que, falando justamente desse método na Cadeira de Meninas da Vila do Príncipe, assim expressou-se: “Julgo [isto] quase impossível visto ter esta escola quarenta e cinco alunos” (SILVEIRA DA MOTA, 1856, p. 29). Preocupados “em instituir um método eficaz contra as más condições da instrução” (FRANÇA, 2011, p. 4) – o que os fez rejeitar, por motivos ainda desconhecidos, também o método lancasteriano, usado, por essa época, em nove escolas paranaenses (SILVEIRA DA MOTA, 1856, p. 29) –, as autoridades provinciais elegeram e aprovaram (como ocorria em boa parte do

Brasil) o método simultâneo de ensino³ como o mais adequado para as necessidades do momento. Sobre o processo de seu estabelecimento no Paraná, esclarecem Franciele França e Gizele de Souza:

Após sua emancipação política, no ano de 1853, a província paranaense tem a liberdade em deliberar suas próprias leis, com isso o presidente da Província, no que tange à instrução primária, prescreveu o modo de organização da aula e do ensino, com a instrução de 27/12/1856: a escola primária seria divida em três classes de acordo com a evolução dos alunos nos estudos e graduação das matérias. (...) A prescrição de divisão da turma em classes viabilizava o método de ensino simultâneo por classes, o qual viria a ser determinado no Regulamento de [8 de abril] de 1857. (FRANÇA; SOUZA, 2012, p. 141)

Desse modo, quando da escrita da carta por parte das estudantes (14 de abril) e sua publicação (22 de abril) em 1857, desde pelo menos fins de 1856, quando foi pública e indiretamente censurada pelo Inspetor Geral em um relatório oficial, Gertrudes Margarida de Magalhães já se encontrava enquadrada no perfil dos professores tidos *em pouco apreço* pelo governo e contra os quais voltavam-se os responsáveis pela instrução pública paranaense naquele período em particular. Entretanto, em que pesem os limites pedagógicos, o método individual, através do qual a professora da Vila do Príncipe instruiu as irmãs Christina e Fausta, possibilitava um contato bem mais intenso entre ela e as alunas, conquanto breve, conforme descreve Pierre Lesage à respeito de sua aplicação na França:

O professor chama sucessivamente para perto de si cada aluno e lhe dá atenção por alguns minutos. O estudo se resume geralmente a uma única matéria de ensino – a leitura: cada um deve ler o livro ou o almanaque que trouxe. Depois, o aluno retorna a seu lugar e se exercita em repetir e em compreender aquilo que o professor acabou de mostrar-lhe. Tal organização gera a indisciplina – frequentemente chovem tapas! Nenhum programa é obrigatório, e as variações de uma escola para outra são múltiplas. (LESAGE, 1999, p. 5)

Como já tem sido observado na historiografia, no Brasil do século XIX, na opinião dos seus detratores, o método individual “era cheio de imperfeições, não permitindo um bom aproveitamento do tempo, o que fazia com que os alunos ficassem anos seguidos na escola sem nada aprenderem de útil” (FARIA FILHO et. al, 2006, p. 80). Era, destarte, pouco adequado para uma escola que tinha por missão cada vez instruir o maior número possível de alunos dentro do menor tempo, em função das despesas e gastos que isso ocasionava aos cofres públicos. Por essa razão, “se nas escolas onde se adotava o método individual as lições eram dadas a cada aluno individualmente, resultando em desperdício de tempo e demora no aprendizado, no

método simultâneo, o mestre ministraria diretamente as lições a grupos de alunos com o mesmo grau de adiantamento” (FARIA FILHO et al., 2006, p. 80). Logo, é compreensível que professores como Gertrudes, aos olhos do governo, representassem atraso e obstáculo para uma organização mais racional dos trabalhos escolares.

Porém, em face das meninas Christina e Fausta, que devem ter vivido e experimentado esse tipo de ensino, em que eram chamadas pela mestra e dela recebiam, por alguns momentos, uma atenção individualizada e, com isso, viviam um tipo de relação que, para além do processo pedagógico, possibilitava condições de desenvolvimento de relações afetivas e emocionais entre aluna e professora, torna-se igualmente compreensível que, a seus olhos, a mestra devesse *ser prezada e respeitada*, como sugere a fórmula de tratamento utilizada por elas na carta que deram à estampa em “O Dezenove de Dezembro”. Devesse ser *prezada e respeitada*, apesar de todas as dificuldades de que do uso do “antiquado” método individual resultava em termos pedagógicos, como a indisciplina dos outros colegas ou a maior lentidão na aquisição dos saberes escolares, apontada por seus detratores e evocada por Pierre Lesage. Devesse ser *prezada e respeitada* especialmente naqueles meses que se seguiram à opinião negativa que sobre ela e sua escola fora produzida pelo Inspetor Geral, a maior autoridade da Instrução Pública na Província.

Dando continuidade à análise de alguns elementos da carta, vemos que as irmãs querem agradecer à professora não somente a educação e a instrução, mas também o ensino da costura, sendo este último um saber destinado exclusivamente às escolas do sexo feminino. Na distância que nos separa dessa carta, torna-se difícil perceber a importância que o domínio da costura tinha numa sociedade onde roupas prontas só eram compradas por pessoas de elevada condição social, de forma que, na maioria das famílias, era a um de seus membros – geralmente a mulher – que caberia saber costurar para poder vestir o marido e os filhos. É sobre esse valioso saber que Christina e Fausta agradecem. No entanto, este era apenas uma parte do ensino destinado às mulheres nas escolas primárias da Província. De acordo com o relatório do Inspetor Geral, em fins de 1856, as meninas deviam aprender os trabalhos de agulhas, mas, na prática, o ensino se limitava à costura:

Poucas são as escolas da Província que exercitam as meninas em trabalhos de agulha e as que o fazem *limitam-se a algumas costuras*. Faz exceção desta regra a professora da Vila de Antonina, que se esmera em ensinar a fazer bordados e diversos tecidos

de linha e lã. Seria conveniente que esse exemplo fosse imitado por todas as professoras, porque a mulher quer nascesse em palácios; quer nas choupanas, a agulha é seu emprego natural. (SILVEIRA DA MOTA, 1856, p. 34, grifos meus)

Pelo que ficou dito da parte do Inspetor Silveira da Mota, de que somente a professora da Vila de Antonina ensinava de maneira completa os trabalhos de agulha, de novo, encontramos a mestra Gertrudes aquém das aspirações dos agentes da instrução pública paranaense, ainda que na fala supracitada não se refira diretamente a ela, mas, indiretamente, a censure junto de todas as demais. Porém, aqui, é o testemunho das meninas e os sentidos que elas produzem em torno desse mesmo fenômeno que convêm problematizar.

Diante do agradecimento das irmãs à mestra Gertrudes, temos algumas pistas bastante reveladoras da importância atribuída a determinados saberes na escola primária do sexo feminino. O fato de agradecerem o aprendizado da costura nos faz supor que, realmente, era só isso que a professora da Vila do Príncipe lhes ensinava na escola relativamente à “matéria” (ao contrário da professora de Antonina, que ia além). Por outro lado, pode ser indicador de que isso não se fazia por descaso, mas antes porque esse era o ensino que realmente teria serventia para as alunas que frequentavam as escolas, para as quais, mais importante que saber o bordado ou o fiar, era aprender a arte da costura para poder vestir a si e aos seus ou até mesmo garantir meios de subsistência. Embora a ausência de fontes que tratem dessa questão não permita sustentar essa interpretação com dados empíricos para a Província do Paraná, pesquisas de história social, como o de Wanda Marelonka, autorizam ao menos aventar tal hipótese. Segundo essa historiadora, enquanto para as meninas das classes abastadas os trabalhos de costura lhes conferiam refinamento de gestos e respeitabilidade (MARELONKA, 2007, p. 47), para meninas de condição mais humilde visava desenvolver aptidões que “as colocassem, pelo trabalho honesto, ao abrigo das necessidades. Era uma das poucas opções que possibilitavam às mulheres conciliar os papéis femininos e os imperativos da subsistência” (MARELONKA, 2007, p. 48). Talvez tenha sido com esse entendimento – de que a mestra lhes proporcionara um ensino realmente útil e necessário – que as irmãs decidiram registrar seu agradecimento. E, de novo, lançavam sobre ela e sua prática docente um olhar bem mais favorável que aquele do Inspetor Geral Silveira da Mota. Um olhar que apresentavam, também, aos leitores de “O Dezenove de Dezembro”.

Agora que conhecemos os três irmãos, podemos reunir suas duas cartas para interrogarmos mais algumas informações que nelas estão nelas contidas.

TRÊS ALUNOS NA ESCOLA, TRÊS ALUNOS NA HISTÓRIA

Ambas as cartas dos alunos não se limitam apenas a agradecer aos professores, mas cumprem o objetivo de ser um instrumento de despedida também de seus colegas de escola. O que teria sido essa despedida? Quem eram esses colegas? O que esse gesto de despedida, do qual a carta era instrumento, pode apontar para o conhecimento sobre as relações do aluno com a escola?

Em relação à despedida, não há nenhuma informação segura sobre ela. Podemos supor, a partir de outras notícias e cartas habitualmente publicadas nesse mesmo espaço do jornal onde encontramos as cartas dos filhos de Manoel Afonso Vianna, que eles estavam indo embora da Província e, na urgência da partida, não podendo despedir-se pessoalmente de “todos e cada um”, preferiam despedir-se por meio do jornal, de uma forma pública e agradecida. A situação em si não seria novidade nem para o leitor do jornal e muito menos para o historiador, já que ocorria com frequência entre adultos e em quase todos os números do “Dezenove de Dezembro”. Honorato, Christina e Fausta, porém, foram os únicos alunos de escolas que encontrei em circunstância semelhante, ao menos entre os anos de 1854 a 1857, naquela pesquisa que me levara ao Círculo de Estudos Bandeirantes. É significativo, inclusive, que seu pai não apareça com uma carta de própria autoria, despedindo-se de seus conhecidos. Que talvez ele o tenha feito indiretamente, por meio do seu nome que constou ao final de cada carta, é algo que não se pode descartar. Mas que ele permitiu que seus filhos ocupassem o primeiro plano nessa hora é inegável e provoca o historiador a jamais desconsiderar a importância que, em certas famílias e em certas circunstâncias do passado, sobre as quais ainda pouco conhecemos, era dado aos filhos um lugar de destaque na cena social.

Os três irmãos despedem-se de seus colegas de escola. Sobre eles, sabemos tão pouco como sobre os autores da carta. As informações vindas do Relatório do Inspetor Geral, de 1856, nos relatam apenas que os colegas de Honorato (nos quais ele próprio poderia estar incluído) eram meninos de pouco asseio e que, no caminho de casa para escola e da escola para casa, tinham um comportamento regular. Nenhum deles era portador de alguma

doença ou moléstia contagiosa (SILVEIRA DA MOTA, 1856, Mapa n. 2). Das colegas de Fausta e Christina, sabemos menos ainda: apenas que fora da escola tinham um comportamento regular e que, da mesma forma, nenhuma delas era portadora de doença ou moléstia contagiosa (SILVEIRA DA MOTA, 1856, Mapa n. 2). Suas idades, possivelmente, variavam dos 6 aos 14 anos, conforme informam de maneira esparsa as autoridades Provinciais quando se referem a essa questão em seus relatórios. Para além disso, nenhuma outra informação pode ser localizada.

O significado possível desse gesto de despedida, do qual as cartas são testemunho, me parece ser de que, com efeito, os alunos estabeleciam laços com a escola e com os seus colegas e a saída desse espaço de instrução – fosse ela por motivo de mudança ou por outra razão – de alguma forma, rompia tais laços e despertava neles – o que parece ter sido o caso dos autores das cartas – sentimentos dentre os quais estava a gratidão pelos momentos vividos e partilhados e, por que não, a saudade do que se deixava para trás. Em função das fontes disponíveis, somos forçados a reconhecer que sabemos muito pouco sobre esse tipo de relações que certamente eram travadas pelos irmãos com os colegas nas respectivas escolas que frequentavam. Apesar desse silêncio nas fontes, a própria iniciativa dos irmãos de materializar numa carta o desejo de despedir-se é vestígio de um dos elementos dessa relação: o coleguismo.

Um último aspecto sobre o qual as cartas dos irmãos pedem atenção é o da atitude que manifestam em relação ao governo da Província. Já vimos que em certos tópicos suas opiniões, muito sutilmente, discordavam daquelas emitidas pelo governo em relação aos professores ou aos seus métodos de ensino. Isso não impede, entretanto, que Honorato estenda a este seus agradecimentos, enquanto suas irmãs tributam ao governo “mil louvores”. Mas ambos o fazem pelo fato de o governo ter escolhido e colocado na Vila, de onde partiam, os professores Vicente e Gertrudes. O mesmo elemento de discordância com o governo é, ao mesmo tempo, o que ensejava a gratidão dos escolares a ele! É justamente essa aparente contradição, evidência dos múltiplos significados que podiam tranquilamente ser partilhados pelos mesmos indivíduos, que é particularmente reveladora para o historiador acerca do que se passava no mundo pretérito, sobre o qual se debruça.

No Brasil, em função da Lei n. 16 de 12 de Agosto de 1834, conhecida como o Ato Adicional, foi delegada às Províncias a responsabilidade de legislar, dentre outras coisas, “sobre a instrução

pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (BRASIL, Lei n. 16, Art. 10, § 2), o que implicou na responsabilidade direta sobre o ensino primário, sua organização, concurso de professores e financiamento desse ramo do serviço público. Assim, o mesmo governo que escolheu e colocou os professores na Vila do Príncipe tinha a inerente responsabilidade de pagar os seus ordenados e manter também as escolas nas quais exerciam sua profissão.

Se observarmos a configuração material das escolas frequentadas pelos três irmãos, num primeiro momento, veremos como isso era difícil de ser realizado de modo adequado pelas autoridades na Província do Paraná, província essa, como vimos, criada em 1853. Na 1^a Cadeira, por exemplo, regida pelo professor Vicente, não havia bancos, cadeiras, mesas e lousas para uso dos alunos. Na escola feminina, da Mestra Gertrudes, a situação era idêntica (SILVEIRA DA MOTA, 1856, Mapa n. 2), o que, note-se de passagem, já impossibilitava a ambos a aplicação do método de ensino simultâneo⁴ e, no caso de Gertrudes que utilizava o método individual, se torna uma forte razão para sua aplicação, conforme as condições de sua escola permitiam. Diante desse panorama – bastante conhecido na historiografia paranaense (cf. WACHOWICZ, 1984; MIGUEL, 1999; MIGUEL, 2006, dentre outros) – torna-se compreensível que os meninos agradeçam ao governo da Província não por manter a escola, mas por ter colocado e consequentemente estar mantendo em cada escola daquela vila um professor e uma professora, que, apesar da notória falta de recursos, vinham, dentro de suas possibilidades materiais e intelectuais, derramando a educação e a instrução sobre seus alunos.

Ao evocar essa questão, não quero cair no lugar-comum – hoje bastante recusado pelos historiadores da educação – de creditar à descentralização realizada pelo Ato Adicional o questionável “insucesso” da escolarização no período imperial. Muito pelo contrário. Vejo na Carta desses alunos o testemunho de que havia por parte da população o reconhecimento de que o governo provincial realizava, dentro de suas possibilidades, o que podia ser realizado naquele contexto. Mas a associação que fazem é de que essa ação do Estado era visível por meio da presença dos professores, dos quais se despediam. E mais: tal reconhecimento não implicava total adesão às visões e às vontades do mesmo governo, como já observamos em relação à opinião mais positiva que os alunos expressaram acerca de pontos nodais no projeto de instrução que este, para construir, vinha criticando e desqualificando na realidade que urgia modificar. Sua gratidão era por aquilo que viam, viviam e experimentavam.

Esse tipo de percepção individual da ação do governo pode, talvez, não ter passado despercebido aos próprios agentes estatais, quando confrontamos esse ponto de vista com os orçamentos que entre 1854 a 1857 foram destinados à instrução. No interior deles, o gasto com os salários dos professores – embora fossem considerados pequenos pelas autoridades – sempre representou o maior percentual nas despesas orçadas⁵. Assim, para 1854-1855, dos 12.240\$000 previstos para a instrução pública, 10.440\$000 (85%) dizia respeito a gastos com ordenados e gratificações dos professores (PARANÁ, Lei n. 19, Art. 1º, § 7º). No período de 1855-1856, para o qual foi dispensado pelo governo provincial 17.920\$000 para gastos com instrução, 11.040\$000 (61,6%) se destinava ao pagamento dos mestres (PARANÁ, Lei n. 36, Art. 1º, § 7º). Já para 1856-1857 – período no qual foi escrita a carta das três crianças –, dos 26.022\$000 votados à instrução, 13.520\$000 (51,9%) destinavam-se aos compromissos da Província com o pessoal docente (PARANÁ, Lei n. 12, Art. 1º, § 6º).

O confronto das cartas dos alunos com esses dados do orçamento confirma e complexifica nosso olhar, evidenciando três situações, que, embora não possam nem devam ser generalizadas para o período posterior, correspondem e ajudam a elucidar o momento e recorte histórico visitados nesta pesquisa. De fato, o investimento maior da administração provincial nesses primeiros anos de sua existência dizia respeito ao provimento do seu pessoal docente, ou seja, os necessários compromissos advindos do “escolher e colocar” professores em determinado lugar, conforme se referiam os irmãos nas duas cartas. Um “escolher e colocar” que parece ter sido o tipo de ação do governo em prol da instrução que a população conseguia efetivamente perceber. Em segundo lugar, em todos os anos, entre 1854 e 1857, o orçamento previsto para a Instrução sempre foi aumentando, demonstrando a importância que ela ocupava na política administrativa da Província no período aqui analisado⁶. Por fim, a diminuição do percentual destinado ao pagamento dos professores no total do orçamento provincial votado à instrução se deu apenas pela diversificação dos gastos e não dos valores destinados a eles, que, em termos numéricos, só aumentou. O que ocorreu é que novos gastos, como aluguel de escolas e também provimento de materiais (sem os quais o método de ensino simultâneo restaria inexequível), começaram a ser objeto de voto orçamentário naqueles anos, ainda que Honorato, Christina e Fausta, em função da sua saída, não tenham tido oportunidade de vê-los sendo aplicados em suas escolas. Mas, antes de partir, tiveram a oportunidade de perceber a

importância que os professores – apesar das críticas do governo de que não eram habilitados – tinham na concretização da instrução pública na Província do Paraná. Uma importância que este, apesar das mesmas críticas que lançava à classe docente, parece ter também notado, naqueles primeiros anos em que a escola pública primária estava em fase de produção na sociedade paranaense.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Explorar as possibilidades de um “achado” no interior de um arquivo foi o desejo que moveu a presente investigação de história da educação. Ao final dela, posso dizer que consegui experimentar, nas suas quatro etapas, o sabor do Arquivo do qual falava Arlette Farge e com o qual iniciei as reflexões neste artigo.

Inicialmente, a pesquisa revelou ser plausível produzir conhecimento histórico a partir de testemunhos raros e relativamente breves, como o das cartas atribuídas a três alunos, aqui estudadas, desde que tomadas como uma porta de entrada para o universo maior no qual os seus sujeitos produtores estavam mergulhados. Sem o recurso a outras fontes, documentos da época e à historiografia, isso não teria sido possível. Todavia, o texto dos alunos ilumina os outros textos e deles recebe luz. Por tratar-se do menos conhecido, deixei que a luz que emergia das cartas estudantis clareasse mais as interpretações que queria construir. Assumo, assim, a necessária subjetividade que permeia o trabalho do historiador, sem a qual não teria conseguido olhar de outro modo algumas experiências conhecidas sobre a história da escola primária brasileira, em particular a da Província do Paraná, a partir das indicações e pistas dadas por Honorato, Christina e Fausta.

Essa intenção de olhar trouxe à tona algumas facetas sobre a história da escola, não de todo desconhecidas, mas pouco exploradas nas pesquisas que são construídas quase sempre, seja pelas imposições dos arquivos ou pelas escolhas do historiador – ambas as situações legítimas, a primeira por fugir do controle do pesquisador e a segunda por ser uma das escolhas próprias da prática do ofício – a partir do testemunho dos adultos – professores, inspetores, dentre outros. Enquanto estes últimos dão a ver, no mais das vezes, as finalidades e objetivos da escolarização, os testemunhos atribuídos a alunos permitiram aproximações sobre como estes viam e entendiam parte desse processo, do qual também participaram.

Em relação à imagem do professor e o valor que lhe era atribuído à época, os estudantes que conhecemos revelaram-se

extremamente gratos e reconhecidos, sugerindo que entre eles e seus mestres, não obstante possam ter havido relações de confronto e conflito das quais não falam, havia também relações de amizade e gratidão. E, embora as autoridades provinciais, do seu lugar de discurso, considerassem não ter bons professores por não serem eles habilitados ou ainda utilizarem métodos de ensino considerados defasados, os alunos os consideraram “bons”, tanto pela educação quando pela instrução que lhes ministraram, ou seja, por aquilo que faziam por seus discípulos. Ainda no tocante ao que aprendiam na escola, por meio do ensino dos mestres, Honorato sugere uma compreensão bastante apurada de que, na escola, o mestre Vicente lhe dava tanto a educação, ampla e abrangente, quanto a instrução, o ler, escrever e contar. Já as irmãs Christina e Fausta, por seu turno, revelam que aprendiam na escola, junto com as primeiras letras, não o ensino dos trabalhos de agulhas, mais refinado e completo para a formação de meninas de elite, mas, ao contrário, um saber possivelmente mais útil e importante para meninas mais simples, o aprendizado da costura, ministrado pela mestra Gertrudes.

Outros dois aspectos que chamaram a atenção são o da despedida dos irmãos, materializada numa carta publicada num Jornal Periódico da Província e a percepção que tinham da ação do governo da Província em sua escola. O primeiro propõe, como já foi dito, pensar as relações que os alunos estabeleciam entre si no espaço escolar e que, de certo modo, relações de coleguismo também integraram aquilo que em nossas pesquisas designamos de culturas escolares. Sobre essas relações, contudo, precisamos investigar mais para compreender sua influência no cotidiano escolar. O segundo aspecto, por sua vez, demonstrou como a percepção do menino e das meninas sobre o modo pelo qual através da presença dos professores o governo da Província agia e proporcionava a instrução, revela a importância que o professor tinha na conjuntura da instrução primária naquele período e, especialmente, na sua concretização, no interior da sala de aula. Esse modo de ver e perceber a presença do professor parece que também não passava “batido” ao governo que, não obstante o olhar negativo que lançava sobre eles, procurou incrementar a profissão por meio do investimento com os vencimentos desses sujeitos, que, pelo contato com a população, tornavam visível a estes a presença e a ação do Estado em prol da instrução. Ainda que fossem alvo de críticas por parte das autoridades de que não eram habilitados, foi com seu trabalho e sua ação, na educação e na instrução, mesmo em

meio à precariedade de salas de aula como as da Vila do Príncipe, que a escolarização aconteceu na vida da sociedade paranaense e dos alunos que frequentavam essas mesmas escolas. Três deles tiveram oportunidade de expressar isso por meio de uma carta e nos permitiram, assim, compreender alguns vestígios dessa experiência.

Finalmente, no seu conjunto, as interpretações históricas aqui produzidas apontam que um investimento na localização de outros testemunhos produzidos por alunos – certamente raros e escassos, mas que podem estar repousando no silêncio dos arquivos ou em páginas de outros jornais brasileiros do século XIX – pode ajudar os historiadores a apreenderem a história da escola de ângulos diferentes e ainda não investigados, por meio dos quais emergem outros sentidos sobre o que significava ser aluno e frequentar uma dessas escolas no Império do Brasil. Só esse investimento vai poder nos ajudar a perceber se alguns desses sentidos aqui inventariados e veiculados pelas páginas da imprensa, que lhes serviu de suporte, foram permanências ou não na experiência histórica mais ampla, na qual, sem dúvida, Honorato, Christina e Fausta estavam inseridos e eram também agentes.

REFERÊNCIAS

- BALHANA, A.; WESTPHALEN, C. (1983.) *Lazeres e Festas de Outrora*. Curitiba: SBPH.
- BASTOS, M. H. C. (2004). Uma face do amor: a arte de escrever cartas. *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Lisboa, Portugal, 5.
- BRASIL. (1834). Lei n. 16 de 12 de Agosto de 1834. *Collecção de Leis e Decretos do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, Leuninger.
- BRASIL. (1858). *Código Criminal do Império do Brasil*. Recife: Typographia Universal. (Original publicado em 1831)
- CHARTIER, R. (1991). O mundo como representação (IEA, Trad.). *Estudos Avançados*, 11, 173-191. (Original publicado em 1989)
- FARGE, A. (2009). *O Sabor do Arquivo* (F. Murad, Trad.). São Paulo: Unesp. (Original publicado em 1989)
- FARIA FILHO, L. M. et. al. (2006). *Educação elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- FEBVRE, L. (1943). Vivre l'histoire. *Mélanges d'histoires sociale*, 3, 5-18.
- FRANÇA, F. F. (2011). Os métodos de ensino na história da educação pública paranaense no século XIX. *Congresso Brasileiro de História da Educação*. Vitória, Brasil, 6.
- FRANÇA, F.; SOUZA, G. (2012). Modos de fazer, modos de ensinar: os métodos de ensino na escola da educação pública paranaense na segunda metade do século XIX. *Linguagem, Educação e Sociedade*, 27, 135-160.
- GINZBURG, C. (1991). *História Noturna: Decifrando o Sabá* (N. M. Lousada, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Original publicado em 1989)

- GONDRA, J. G.; SCHNEIDER, O. (2011). Prefácio. In: _____. *Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial*. (p. 11-14). Vitória: Edufes.
- INÁCIO, M. S. (2003). *O processo de escalarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico (G. Souza, Trad.). *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-44. (Original publicado em 1995)
- LE ROY LADURIE, E. (2002). *O Carnaval de Romans* (M. L. Machado, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Original publicado em 1979)
- LESAGE, P. (1999). A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (orgs.). *A Escola Elementar no século XIX: o método monitorial-mútuo*. (pp. 5-15). Passo Fundo: Ediupf.
- MIGUEL, M. E. B. (2006). A história da escola primária no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, A. et al. (orgs.). *Educação em Debate. Perspectivas, abordagens e historiografia*. (p. 187-210). Campinas: Autores Associados.
- MIGUEL, M. E. B. (1999). O significado da educação pública no Império (Paraná-Província). In: FARIA FILHO, L. M. (org.). *Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análises, objetos e fontes*. (p. 87-94). Belo Horizonte: HG Edições.
- MIZUTA, C. M. M. (2013). Informar, polemizar e denunciar: o papel educativo do jornal “O Dezenove de Dezembro” (1854-1857). *Simpósio Nacional de História*. Natal, Brasil, 27.
- MÜLLER e OLIVEIRA, V. B. (2012) Diferenças regionais e educação: a instrução primária em São Paulo, Pernambuco e Rio Grande do Sul, 1850-1930. *Conferência Internacional de História Económica*. São Paulo, Brasil, 4.
- O Dezenove de Dezembro*. Curitiba, 22 de abril de 1857.
- PARANÁ. (2004). Lei n. 12 de 30 de abril de 1856. In M. E. B. Miguel & S. S. Martin (org.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP.
- PARANÁ. (2004). Lei n. 19 de 18 de setembro de 1854. In M. E. B. Miguel & S. S. Martin (org.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP.
- PARANÁ. (2004). Lei n. 36 de 07 de abril de 1855. In M. E. B. Miguel & S. S. Martin (org.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP.
- PILOTTO, O. (1976). *Cem anos de Imprensa no Paraná*. Curitiba: IGHPR.
- SILVA, A. M. (1813). *Dicionário da Língua Portuguesa recopilado dos vocabulários impressos até agora e nesta segunda edição novamente emendado e muito acrescentado por Antonio Morais da Silva*. Lisboa: Typografia Lacerdina.
- SILVEIRA DA MOTA, J. I. (1856). *Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública Joaquim Ignácio Silveira da Mota ao vice-presidente da Província José Antonio Vaz de Carvalhaes em 31 de Dezembro de 1856*. Curitiba: Typografia de Cândido Martins Lopes.
- VASCONCELOS, Z. G. (1854). *Relatório do Presidente da Província do Paraná Conselheiro Zacarias de Goes e Vasconcelos na Abertura da Assembléia Legislativa Provincial em 15 de julho de 1854*. Curitiba: Typografia de Cândido Martins Lopes.
- VASCONCELOS, Z. G. (1854). *Relatório do Presidente da Província do Paraná o Conselheiro Zacarias de Goes e Vasconcelos na Abertura da Assembléia Legislativa Provincial em 8 de Fevereiro de 1855*. Curitiba: Typografia de Cândido Martins Lopes.

VEYNE, P. (1998). *Como se escreve a história* (A. Baltasar e M. A. Knneipp, Trad.). Brasília: Editora da UNB. (Original publicado em 1971)

WACHOWICZ, L. A. (1984). *Relação Professor-Estado no Paraná Tradicional*. São Paulo: Cortez.

WARELONKA, W. (2007). *Fazer roupa virou moda: um figurino de ocupação da mulher (São Paulo 1920-1950)*. São Paulo: Editora Senac.

NOTAS

¹ Era comum inclusive que, nos casos em que era publicado com um pseudônimo algum texto mais polêmico e a suspeita de autoria pairava sobre alguém inocente, este solicitasse ao redator do jornal que declarasse ao público, com base no original assinado que possuía, se o “suspeito” era ou não autor do texto veiculado. Por outro lado, era igualmente frequente que o redator declarasse só ser responsável pelos textos que vinham sob a epígrafe do jornal, deixando, dessa forma, esclarecido até onde ia a sua responsabilidade e começava a dos leitores que tinham na folha seus pensamentos e posições publicados.

² Esse dado não passou despercebido à Celina Mizuta. Porém, em sua interpretação, essas contradições, que ela chama de “polêmicas”, “indicam a influência do jornal *O Dezenove* na formação da opinião pública no processo de construção e desenvolvimento da Província do Paraná.” (Mizuta, 2013, p. 9). Seguindo uma tendência nos estudos acerca da história da educação pela imprensa – que vê o jornal como agente educativo e, por vezes, mais como objeto do que fonte –, a historiadora acaba diluindo essas vozes múltiplas e singulares no todo mais amplo do próprio jornal, que é o agente histórico que efetivamente lhe interessa. Esta, me parece, é uma possibilidade legítima e que tem se mostrado produtiva em termos de conhecimento histórico. Contudo, não é a única e, como se verá, não é aquela com que trabalho aqui.

³ O método simultâneo, atribuído a Jean-Baptiste de La Salle, “comporta, em nível de estrutura, três classes sucessivas. A primeira é consagrada unicamente à leitura, estando dividida em subgrupos, em certos momentos da jornada escolar: estes subgrupos são constituídos segundo o grau de adiantamento dos alunos nessa disciplina. A segunda classe recebe os alunos que terminaram a aprendizagem da leitura (...) 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. 6).

⁴ Como observa Marcilaine Soares Inácio, “O método de ensino simultâneo consiste em uma proposta de organização do ensino que (...) prevê o controle do tempo, *supõe a existência de espaços adequados e materiais escolares específicos*, define os agentes da ação educativa e prescreve os procedimentos didáticos” (Inácio, 2003, p. 77). Dentre os materiais fundamentais estavam “as ardósias, as tabelas, os traslados, os semicírculos, as mesas estreitas, inclinadas e compridas com seus respectivos bancos, o estrado e a cadeira do professor” (INÁCIO, 2003, p. 80).

⁵ Não me refiro aqui ao percentual dedicado à instrução em relação à receita geral da Província, mas somente ao valor específico votado à instrução pública.

⁶ Nesse ponto, se comparado ao que, mais ou menos à mesma época, era votado em outras Províncias, percebe-se, contudo, que algumas havia em que, fosse por contarem com receitas maiores, um número maior de escolas ou processos históricos específicos que o permitiam, aplicavam montantes bem maiores que os destinados pelo Paraná à instrução. No ano de

1850, por exemplo, a Província de Pernambuco destinava 39.449\$995 à instrução pública, enquanto que em São Paulo eram 65.400\$000 e no Rio Grande do Sul, 48.383\$793 (Müller e Oliveira, 2012). Note-se que todas eram províncias mais antigas e com uma organização tributária já consolidada, diferente do Paraná que, à época, ainda vinha lutando para colocar em funcionamento o seu aparelho burocrático.

Recebido: 18/11/2013

Aprovado: 28/07/2014

Contato:

Rua Carlos Ganzert, 684

Lapa | PR | Brasil

CEP 83.750-000