

A escola paulista nos anos 50 do século XIX: relatórios sobre o estado da instrução pública em tempos de império

Aluna: Guaciara Alves

Programa: PIBIC/CNPq

Orientadora: Prof^a Dr^a Carlota Josefina Malta Cardoso dos Reis Boto

Resumo

Este estudo tem como objetivo identificar as marcas típicas da escola paulista na década de cinquenta do século XIX. e identificar suas características, utilizando, para tanto, material primário que constitui documentação farta e privilegiada acerca do tema. Os *Relatórios do Estado da Instrução Pública da Província de São Paulo*, elaborados e apresentados nos anos cinquenta do século XIX pelo Inspetor Geral da Instrução Pública da Província Diogo de Mendonça Pinto, serão objeto de análise à compreensão dos rituais de escolarização, representações e práticas da escola, bem como das estruturas da organização escolar em tempos de Império.

Palavras-chave: Cultura escolar; História da educação; Relatórios de Inspeção; Educação no Império brasileiro.

Resumo do projeto inicial

O trabalho de pesquisa que nos propusemos a desenvolver no âmbito dessa Bolsa PIBIC/CNPq de Iniciação Científica tem como objetivo de estudo identificar elementos da escolarização paulista dos anos de 1850. Para alcançar esse objetivo debruçamos nosso olhar nos *Relatórios do Estado da Instrução Publica da Província de São Paulo* apresentados todos os anos ao Presidente da Província de São Paulo, escritos por Diogo de Mendonça Pinto, bacharel formado em Ciências Jurídicas e Sociais, Professor de Historia e Geografia da Faculdade de Direito de São Paulo, e Inspetor Geral da Instrução Publica da Província. Elencamos algumas categorias operatórias, de maneira

a trabalhar o objeto de estudo a partir delas: o papel da escola; os professores; o governo do ensino; a instrução primária; a escola normal; o seminário; as aulas e as matérias de ensino. O estudo da fonte documental foi feita a partir de um mapeamento geral dos dados, organizados de acordo com as categorias acima elencadas. A análise mais detida do conteúdo deste trabalho, porém, será feita em etapa posterior. Como pesquisa inicial, ainda em desenvolvimento, não será o seu foco valorar o passado, pois cabe ao historiador relatar e compreender o passado, não julgá-lo. Para Marc Bloch,

Existem duas maneiras de ser imparcial: a do cientista e a do juiz. Elas têm uma raiz comum, que é a honesta submissão à verdade. [...] Trata-se, dos dois lados, de uma obrigação de consciência que não se discute. Chega um momento, porém, em que os caminhos se separam. Quando o cientista observou e explicou, sua tarefa está terminada. Ao juiz resta ainda declarar sua sentença. (BLOCH, 2001, p. 125)

Pretendemos, até o final dessa pesquisa, criar um significado analítico entrelaçando a documentação mencionada com uma interpretação mais aguçada do contexto histórico subjacente ao mesmo debate. O que fizemos até aqui foi um primeiro apanhado do tema e uma primeira aproximação das fontes documentais.

Metodologia e resumo das atividades de pesquisa

Inicialmente, foram feitas leituras e fichamentos dos relatórios. Em seguida, foi feita a revisão bibliográfica de estudos referentes ao mesmo tema e período. O Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto objeto de análise em outras pesquisas realizadas, tendo sido especificamente abordado no livro intitulado *Escola Normal da Praça*, de Carlos Monarcha e também na tese de Rita Gallego, *Tempo, Temporalidades e Ritmos nas Escolas Primárias Públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. Sob este aspecto, daremos continuidade ao trabalho realizado por estes autores em relação à figura do Inspetor Geral.

Então, foram realizadas análises das informações coletadas, que pudessem auxiliar na estruturação e classificação das categorias que colocassem em evidência aspectos importantes para a compreensão da cultura

escolar da década de 50 do século XIX. Procuramos, então, buscar o diálogo da fonte documental com a bibliografia lida, com a finalidade de produzir um relato que expressasse o conteúdo e os significados das discussões travadas no referido periódico.

As categorias exploradas neste relatório servirão de alicerce para, nas atividades subsequentes, aprofundarmos o estudo sobre o processo de escolarização deste período, entrelaçando a documentação encontrada com leituras sobre o contexto histórico do debate.

Progressos realizados na pesquisa e resultados parciais

A seguir, apresentaremos o texto que pudemos compor acerca do objeto desta investigação. Nesse sentido, procuramos elencar as informações que nos permitissem tomar contato com a realidade das escolas da época. Trata-se de uma análise que identifica, primeiramente, as características da figura do inspetor geral, do caráter político e pedagógico de sua função, o propósito do que ele fazia e o que era vistoriado em suas visitas às escolas. Além disso, procuraremos averiguar em que medida a prática da inspetoria dava conta de atingir seu propósito, situar também o papel dos inspetores distritais, descrever as atribuições dos professores e suas práticas pedagógicas, além de detalhar as características da rotina escolar. Pela leitura dos relatórios é possível encontrar elementos que caracterizam a dinâmica de construção das escolas em São Paulo. São bastante evidentes, pela documentação, aspectos importantes do cotidiano escolar, bem como da precariedade estrutural das escolas. A formação dos professores era bastante deficitária, faltavam livros e materiais escolares.

É preciso lembrar que o próprio significado do termo escola, quando aplicado ao período concernente a meados do século XIX, significa algo um pouco diferente do que temos hoje: naquela época, cada escola correspondia

basicamente um professor. Nesse período, a escola brasileira – como já demonstrou Gallego (2008) – buscava demarcar, para a vida escolar, uma temporalidade específica, que tinha a ver com uma determinada maneira de lidar com a cultura e com o saber. Observa-se, pelos registros analisados, uma forma de escola que procura organizar um tipo de relação com o espaço e com o tempo que é específica. Nesse sentido, verifica-se claramente que a cultura que a escola veicula não é apenas uma transmutação da cultura erudita ou científica. Pelo contrário, os saberes escolares possuem origem no próprio interior da escola, o que nos possibilita, como conclusão, dizer que a escola é uma instância social produtora de cultura.

Em termos das dificuldades que tivemos, houve a necessidade de ampliar a análise textual a ser feita das fontes documentais, de modo a aprofundar aquilo que pudemos obter até aqui. Diante dos resultados obtidos, compreendemos que talvez seja necessário, para a próxima etapa, estender o enfoque da pesquisa para os anos subsequentes, ou seja, a década de sessenta do século XIX.

O movimento dialético da cultura escolar

A cultura escolar compreende todos os elementos que constituem o universo escolar. Certas normas de conduta, rituais, vocabulários, formas de relacionamento, assim como os componentes de uma estrutura material específica, só adquirem sentido no interior da escola. Na medida em que práticas pedagógicas são incorporadas ao dia a dia de estudantes e professores, inicia-se um processo de adaptação dessas práticas à rotina escolar. Surge assim um conjunto de procedimentos e técnicas que fundamentam e organizam as atividades no interior da escola. A cultura escolar se caracteriza, sob tal perspectiva, pelas trocas e transferências culturais que se operam por meio dela ao longo da história, essa se adapta às novas pedagogias que apareciam para suprir as novas necessidades e as novas demandas sociais.

O alicerce da cultura escolar na forma como está consolidado hoje é o resultado de um projeto historicamente construído e que, ao longo do tempo, mantém algumas regularidades e permanências no que diz respeito a sua função de confirmar hábitos, valores, crenças e comportamentos. António Nóvoa (1998) ressalta a existência de um moderno modelo de escola, pautado por uma organização de métodos e por uma organização institucional. Devido existência desse modelo escolar, constata-se que, mesmo diante de todas as reformas que ocorreram com o aparecimento de novas ideias sobre a instituição escolar, é notável que a composição estrutural e organizacional da escola pouco mudou.

A estrutura da escola está permeada de simbologias e subjetividades que representam a cultura, os hábitos, e as normas da sociedade, que proporcionam a internalização dos modelos de comportamento e regras de civilidade. Este mecanismo de reproduzir as normas de comportamento social no ambiente escolar permanece até os dias de hoje. A constituição da estrutura física e organizacional da escola carrega “em sua materialidade” (FARIA FILHO & VIDAL, 2005, p.19) uma função subjetiva de transmitir valores. Ao reproduzir a cultura e os símbolos sociais, a escola proporciona a internalização dos modelos de comportamento e regras de civilidade.

Os historiadores da educação têm considerado que a cultura que a escola veicula não é apenas a transposição didática de uma cultura científica exterior. Considera-se que a cultura escolar tem origem no próprio cotidiano da escola. Conseqüentemente, tornam-se bastante significativos os vestígios que podem ser observados da escola do passado por meio dos relatos de inspeção. Preocupados em avaliar a sistemática da organização escolar, os inspetores acabavam por retratar aspectos importantes que constituíam a rotina das escolas daquela época.

A cultura escolar própria da década de cinquenta do século XIX é revelada nos relatórios de instrução pública. É possível perceber por meio da leitura desses documentos que cada escola tem suas próprias normas, costumes, rotinas, livros escolares, horários de funcionamento, não havendo,

uniformidade nas práticas pedagógicas. Gallego (2008, p. 30) – pesquisadora que já se debruçou sobre os relatos da inspeção paulista dessa época – afirma que, neste período, “vários elementos inexistiam ou estavam em processo de construção nas representações e práticas sociais”.

A todo tempo se modificando e reinventando, a cultura escolar foi sendo construída numa dialética, uma troca constante entre experiências positivas e negativas que foram sendo experimentadas e registradas nos relatórios. Ratificadas ou não, as práticas cotidianas aos poucos eram consolidadas e se estabeleciam em forma de cultura escolar. Entretanto, na medida em que a legislação ia sendo aprimorada, a rotina escolar e suas práticas iam sendo renovadas a todo instante.

A construção de uma nova identidade escolar em meados do século XIX interferiu claramente no movimento das outras instituições sociais. Gallego (2008, p. 33) fala sobre o caráter dialético da relação entre escola e sociedade:

Isso porque ainda que a escola esteja em relação com outras instituições e ordens sociais, ela cria algo que lhe dá uma identidade não sendo uma mera transposição de modelos e incorporações mecânica da dinâmica econômica, social ou cultural, num movimento contínuo de apropriações e interferências na sociedade.

O inspetor geral e a secretaria de instrução pública

Durante esse largo tempo muita vez a fraqueza de meu espírito ter-me-á traído, jamais, porém, forrei-me á diligencias para compensá-la. Devoto-me de coração à este serviço, e vivo desejo me possui de que a Província preste se erga ao apogeu de seu grandioso destino. A distância a transpor ainda é incomensurável, e permanecerá imensa em quanto altamente não nos interessarmos pelo desenvolvimento intelectual e moral do povo. (Relatórios..., 1858, p. 3)

O início da década de cinquenta do século XIX em São Paulo foi marcado por uma grande mudança nos rumos da instrução pública. Foi nesse período que importantes transformações foram colocadas em práticas. Em 1846 foi promulgada pela Assembleia Legislativa de São Paulo a primeira lei que pretendia regularizar a instrução pública da província, a Lei nº 34 de 16 de Março de 1846. A reforma proposta pela legislação surgiu pela necessidade de reestruturar o modelo de instrução até então em vigor, que se caracterizava pela fragilidade, fragmentação e abandono estruturais. Estabelecia, para tanto, a criação da Secretaria de Instrução Pública. À frente dessa secretaria, um Inspetor Geral seria o responsável por colocar em prática o que a lei determinava. “Em 1846 começam os espíritos a se preocuparem mais vivamente com a necessidade de organização” (Relatório..., 1852, p. 2).

Diogo de Mendonça Pinto nasceu em 1818 na cidade de São Paulo e em 1839 se formou entre as primeiras turmas na Academia de Direito de São Paulo. Após se formar em Ciências Jurídicas e Sociais e exerceu alguns cargos públicos antes de assumir a Inspeção. Conforme apurou Monarcha (1999), Diogo de Mendonça Pinto foi também delegado de polícia, juiz municipal e deputado da Assembleia Provincial por cinco vezes. Além disso, “desde cedo, teve interesse pelo teatro, não só como dramaturgo, mas também como organizador do Conservatório Dramático Paulistano, do qual foi diretor na década de 1850” (AZEVEDO, 2000, p. 155). Como Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto permaneceu à frente da Inspeção por vinte anos, até se aposentar em 1872. Ademais, foi nomeado como primeiro Inspetor Geral da instrução pública em São Paulo em 1851, pelo então governador da província, a fim de representar o Estado no controle da educação. Sua missão, como ele próprio qualifica o exercício de sua profissão, consistia em uniformizar a organização das escolas, fiscalizar as instituições de ensino e ainda propor reformas e reestruturações nos modelos escolares.

Em obediência ao preceito do art. 4º § 17 do Regulamento de 08 de Novembro do ano próximo passado tenho a honra de vir relatar o estado da Instrução pública, e as reformas que reclama; sentindo sobremaneira que esta missão, que não

pode ser olhada com desdém por aqueles que aspirarem para esta bela Província um futuro glorioso e pacífico não seja exercida por outrem que reúna a ilustração que me falta, a boa vontade de bem servir que me sobra. (Relatório..., 1852, p.1)

O início das atividades da Inspetoria Geral da Instrução Pública da província de São Paulo deu-se pela necessidade de centralizar e uniformizar o controle e a fiscalização das escolas paulistas, que até então eram fiscalizadas por comissões inspetoras municipais independentes causando, dessa maneira, grande fragmentação na proposta ideológica que orientava as ações, as deliberações e a administração das escolas da província paulista. Em sua tese, Valdeniza Barra (2001, p. 5) esclarece:

Até a década de 40, os relatórios dos professores eram encaminhados para as Câmaras Municipais ou para o presidente da província. A inspeção das escolas era de responsabilidade Câmaras, às quais incumbia visitar e informar as autoridades quanto às condições de funcionamento das escolas.

Desse modo, a fim de padronizar a organização da Instrução Pública, o Regulamento de 08 de Novembro de 1851 torna unificada a forma como se inspecionava as escolas paulistas pela figura do Inspetor Geral. De acordo com Barra (2001, p. 6), “era a instituição de um serviço de centralização das questões escolares da província. O serviço de inspeção das escolas por meio de visitas passaria a ser realizado pelos inspetores distritais e não mais pelas Câmaras Municipais”. Em seu primeiro relatório, Diogo de Mendonça Pinto relata o início de suas atividades:

Esta repartição instalou-se em 20 de novembro do ano próximo passado [1851], Comecei nela a servir interinamente a 07 de fevereiro; e fui nomeado Inspetor geral, [...] a 22 de abril. [...] Na secretaria não há emolumento algum; importa autorizá-la a percebê-los, assim como fornecer-lhes os móveis

indispensáveis de que ela ainda está tão balda. (Relatórios..., 1852, p.6)

As condições estruturais precárias em que inicialmente a Secretaria da Inspetoria Geral funcionou, são descritas por Monarcha (1999). Tais condições mantiveram-se problemáticas por muitos anos. No final da década de cinquenta, o Inspetor Geral reitera a situação: “esta repartição continua a funcionar em local destituído da decência e acomodações precisas” (Relatório..., 1858, p.4). Sobre o assunto, Monarcha (1999, p. 35) assinala:

Situada nas dependências do Palácio do Governo no Pátio do Colégio [...], a Inspetoria Geral da Instrução Pública da província de São Paulo, entre 1851 e 1867, possui instalações modestas e acanhadas, parco mobiliário e reduzido quadro de funcionários: um inspetor geral, um secretário, dois amanuenses e um porteiro.

Porém, ainda que as circunstâncias do departamento de Inspeção Pública fossem precárias dificultando assim a organização administrativa, os afazeres diários da Inspetoria Geral e sua Secretaria eram executados de maneira satisfatória graças ao empenho e dedicação dos seus funcionários. “Todos os empregados que comigo servem nessa repartição procedem como é de desejar” (Relatórios..., 1858, p. 5). Em seu relato, o Inspetor Geral revela ainda a sobrecarga de trabalho em virtude do número minguido de funcionários: “O trabalho diariamente cresce, e não obstante contar a Secretaria apenas com dois amanuenses tem se conseguido trazer em dia o expediente, porque parte do serviço é feito em casa como há sido constante prática” (Relatórios..., 1858, p. 4). Este quadro de funcionários se manteve praticamente inalterado durante toda a década de cinquenta, como mostra o primeiro relato, de 1852: “junto a este empregado [inspetor geral] existe uma secretaria composta de um secretário, dois amanuenses e um porteiro” (Relatórios..., 1852, p. 4).

Esse sentimento de devoção ao ofício talvez se explique pelo significado simbólico da Inspeção Geral da Instrução Pública como instituição capaz de conduzir o progresso da nação, por meio da educação.

Com uma entonação austera, a postura crítica do inspetor diante da instrução pública se evidencia desde seu primeiro relatório, quando faz a apresentação de uma proposta enérgica e iminente de reforma educacional. “O assunto é sumamente vasto e árduo, e não tenho à minha disposição o tempo preciso nem sequer para indicar todos os pontos cardeais da reforma, que, em minha opinião humilde, reputo urgente” (Relatório..., 1852, p. 17).

O governo da província paulista era o órgão público responsável pela educação e o Inspetor Geral era seu correspondente direto, para o qual enviava os relatórios anuais sobre o estado da instrução pública. “Este inspetor é o centro e intermediário de toda a correspondência com o Governo” (Relatório..., 1852, p. 4). Sobre esses relatórios, Monarcha (1999, p. 19) conta que eram:

escritos em linguagem fluente e ornada de metáforas, [...] os relatórios atestam o muito a fazer em meio à apreensão. Em cada relatório, ano após ano, o registro de pequenos avanços e de muitos recuos.

Gallego (2008) identifica um movimento paradoxal destes documentos, visto que paralelamente ao movimento de deflagração das dificuldades de organização da instrução pública, os documentos revelam um discurso de proclamação dos progressos e conquistas. Deve-se frisar que tais relatórios também carregam em si muitas repetições, que, ao mesmo tempo em que são capazes de imbuir a marca de um discurso político sustentado pelas ideias iluministas, são igualmente responsáveis por revelar a impotência das reformas ali apontadas. Este espírito influenciado pelo século das luzes é identificado por Monarcha (1999, p. 38):

Os discursos teóricos e regras de ação prática do inspetor geral e inspetores distritais são produzidos no entrecruzamento de enunciados científicos, concepções filosóficas, princípios

religiosos, regulamentos administrativos, normas jurídicas mais amplas etc., visando a gerar um poder normalizador e formas internas de coesão. A atitude iluminista amplia-se com a retomada de valores coloniais: o bem e o mal, o prêmio e o castigo, o céu e o inferno.

Mesmo mostrando-se bastante proficiente em sua função descritiva de revelar o cotidiano escolar, os relatórios tinham também a capacidade de modelar e remodelar os princípios legislativos, que determinavam as características do cotidiano escolar, por meio dos relatos de experiências que inspiravam novos parâmetros normativos. Para Barra (2001, p. 7), “a constituição de uma forma era gerada pela cultura escolar e esta era revelada na correspondência expressa pelos relatórios”.

Diferentemente dos professores, que ainda eram admitidos sem qualquer formação especializada, Diogo de Mendonça Pinto era um homem ilustrado, um dos critérios exigidos para o cargo, e empenhou-se em defender uma proposta educacional que prezasse pela formação do cidadão.

Desse modo, para além de um relatório descritivo, Diogo de Mendonça Pinto procurava indicar as mudanças necessárias para o progresso da educação nacional, sendo indispensável uma escolarização que pudesse instruir e civilizar o povo. Essa era uma necessidade imposta pelo que ele chamava de “sistema monárquico-representativo”, o regime imperial, para o qual o respeito e o interesse deveriam ser inculcados no espírito desde a infância. Ou seja, fazia parte da proposta educacional daquele período o aprendizado destes preceitos pelas crianças. Em seu relato dizia: “temos a fortuna de ser governados por uma Carta Constitucional em que o povo é chamado a participar da soberania” (Relatório..., 1852, p. 2). E em outro momento diz que “o sistema consagra a soberania popular, e em nação de homens selvagens nunca o povo será soberano” (Relatório..., 1853, p.3).

O inspetor geral entende que os assuntos referentes à instrução primária devem ser abordados como ciência e sobre isso destaca seu importante papel na construção do progresso nacional.

Para aquilatar a importância de uma tal ciência é bastante refletir que ela envolve todo o futuro moral de um país e decide do seu destino. Todo o mundo sabe que é pela maior possível difusão das luzes, e das sãs doutrinas que o povo se eleva à civilização em todo o esplendor de sua grandeza. (Relatório..., 1853, p.3).

Em resposta aos problemas estruturais da organização escolar, que eram, diga-se de passagem, muito parecidos com os atuais, o Inspetor Geral foi responsável por promover importantes avanços na instrução pública, evidenciando sua preocupação com o progresso geral da nação. Mas, apesar de sua enorme dedicação, inúmeros obstáculos dificultavam a implantação das mudanças por ele idealizadas e preconizadas. Sobre o assunto, Monarcha (1999, p. 22) :

o bacharel incorpora a razão como instrumento de combate aos governos despóticos; a difusão da razão para dirigir o progresso da vida em todos os aspectos – moral, intelectual e social; a realização do ideal de felicidade; e o perpétuo combate entre razão e mistério.

Diogo de Mendonça Pinto acreditava ainda que a organização da instrução pública devia ser iluminada pelos exemplos escolares dos países mais desenvolvidos. Em Monarcha (1999, p. 29) consta que, “os modelos de nação, teorias políticas e filosóficas que inspiram o inspetor geral são claros e definidos: França, Thiers, Guizot e Cousin”. Encontramos esta afirmação feita pelas próprias palavras do inspetor geral:

O último é o sistema dos países que em matéria de instrução pública nos podem servir de modelo: A França, a Holanda e a Prússia. Aí nem o Estado se arroga o privilégio de educar a geração nascente, nem a abandona aos estabelecimentos privados. O Estado tem as suas instituições de ensino, os particulares também as podem ter; mas umas como as outras estão subordinadas à regra e inspeção do governo. Guizot, Thiers, Cousin, Couvier são apologistas deste sistema. (Relatório..., 1852, p.1)

Era da competência do Inspetor Geral decidir também sobre a abertura de novas escolas públicas primárias e secundárias, assim como o seu fechamento nos casos previstos na legislação. Cabia ainda ao Inspetor Geral conceder licença para o funcionamento de colégios particulares, assim como fiscalizar e dispor sobre a necessidade de fechamento destas instituições.

Além disso, era o responsável por admitir e demitir os inspetores distritais, com o dever de instruí-los sobre suas obrigações e multá-los se fossem negligentes. Da mesma forma, o Inspetor Geral deveria estar atento aos pareceres sobre os professores e de acordo com as circunstâncias, poderia suspender, multar, remover ou demiti-los se assim julgasse necessário.

Além disso, inspeciona e fiscaliza a marcha da instrução pública primária e secundária da província, estuda suas necessidades, dá impulso aos melhoramentos, propõe as reformas, relata ao Governo seu estado, e providencia a execução das leis, regulamentos e ordens. (Relatórios..., 1852, p.4)

Inspetores distritais

No início de sua atuação, em 1851, o Inspetor Geral da província de São Paulo tinha sob sua responsabilidade setenta e três distritos, porém em apenas sessenta deles os inspetores distritais estavam no exercício de suas funções. Em 1858, já no final da década, esse quadro pouco mudou, chegando a setenta e seis inspetores, como consta no anexo D apresentado no relatório de 1858. Essa variação se deve ao fato de que, no decorrer dos anos, algumas vilas foram elevadas à categoria de distrito, enquanto alguns distritos foram destituídos de seus inspetores.

Um esboço da figura destes representantes distritais da inspetoria foi retratado por Monarcha, permitindo assim, identificar com mais clareza as normativas ideológicas que prescreviam suas atividades:

A figura do inspetor distrital é concebida como multiplicação da presença do inspetor geral e extensão de uma vontade única. [...] A criação de um corpo de inspetores busca conciliar princípios liberais e hierarquia social rígida. (MONARCHA, 1999, p. 39)

De acordo com a explicação do Inspetor Geral, o progresso da instrução pública depende da cooperação da Inspetoria Distrital para promover seus benefícios, e em seu entendimento esta é uma “necessidade capital”. Ainda que o professor seja zeloso e dedicado com seu trabalho, “sem governo de ensino, não há instrução pública” (Relatórios..., 1855, p. 1).

Por conta disso, a contratação dos inspetores distritais deveria ser feita com muita cautela. Para encontrar homens adequados ao cargo, o Inspetor Geral afirmou que era preciso investigar sua conduta moral e social, pois eram “homens que se deve procurar com a lanterna na mão”. Conforme seus dizeres, Diogo de Mendonça Pinto acreditava na importância da valorização do trabalho destes indivíduos:

Tomemos, pois todas as sendas para descobrir esses homens probos, imparciais, inteligentes e devotados de que tanto precisamos e quando os acharmos não poupemos esforços e sacrifícios razoáveis para retê-los no trabalho. (MENDONÇA PINTO 1852, p. 6).

O Inspetor Geral explica detalhadamente quais eram suas atribuições, e diz ainda qual deveria ser o papel dos inspetores distritais perante a organização da Instrução pública. Os inspetores distritais empossavam os professores públicos, contratavam substitutos, determinavam o andamento das

aulas e das escolas, fiscalizavam o cumprimento da legislação e deveriam enviar ao Inspetor Geral um relatório sobre a situação organizacional de cada escola e solicitar as devidas providências para a manutenção e progresso das instituições escolares.

São os Inspetores [distritais] que dão posse aos professores públicos; que nos seus impedimentos contratam seus substitutos; que estão incumbidos, por admoestações e informações que prestam, de contê-los na órbita dos seus deveres; são eles que imediatamente presidem o destino das aulas e escolas do Distrito, as inspecionam e fiscalizam; curam de suas necessidades; promovem o seu progresso, relatam ao Inspetor geral o seu estado, e as providências que reclamam, e exercem enfim todas as atribuições, sem as quais as leis e as ordens e instituições do Governo, e da Inspetoria geral poderiam se conservar inobservadas. (Relatório..., 1852, p. 4)

Cada inspetor respondia por todos os estabelecimentos de ensino do distrito que representava, e na tentativa de facilitar o bom desempenho de suas tarefas, deveria residir nas proximidades do distrito ao qual estava vinculado, pois era preciso fazer uma visita mensal em cada escola sob sua jurisdição. Essas visitas deveriam oferecer subsídios para a organização de um relatório que prestasse informações sobre o estado da instrução dessas escolas. Gallego (2008, p. 53) ressalta a importância desses relatórios quanto à reorganização da instrução pública quando afirma que “os inspetores escolares ou de distrito ocuparam um lugar central na tentativa de implantar as mudanças previstas nos documentos legais principalmente quanto às práticas realizadas”.

Gallego (2008) ainda alerta para a possibilidade dos relatórios serem maquiados, produzidos com um “discurso controlado” sem que de fato expressassem a realidade, para que, de alguma maneira, os inspetores distritais pudessem se desobrigar de possíveis falhas. Mesmo assim, os relatórios carregam em si informações muito próximas dos acontecimentos.

Inicialmente, de acordo com o Regulamento de Novembro de 1851, os relatórios deveriam ser elaborados e enviados ao Inspetor Geral a

cada trimestre, mas essa determinação nunca foi efetivamente executada. A dificuldade encontrada pelos inspetores locais estava diretamente relacionada com a quantidade considerável de escolas sob sua responsabilidade. Por isso foi solicitada sua anulação pelo Inspetor Geral: “proponho a abolição da lei na parte que exige relatórios trimestrais” (1852, p. 6), e este passou a ser exigido apenas anualmente:

A obrigação imposta às inspetorias locais de relatar-me trimestralmente o estado da instrução pública nos seus respectivos distritos caiu em desuso. Hoje só anualmente me é transmitido de cada uma um relatório, o qual versa sobre a marcha do serviço durante todo o ano letivo. [...] Acontece porém que há sempre alguns Inspetores que deixam de fazê-lo e quando está a expirar o prazo impetram exoneração do emprego. (1858, p. 6).

Considerando o acúmulo de atribuições e a quantidade de escolas que compunham os distritos a serem inspecionados, a carência excessiva de inspetores distritais se mostrava evidente pela permanente condição de desgaste na realização das tarefas exigidas pelo cargo. Do mesmo modo, muitas vezes, as atribuições do cargo não eram todas efetivamente cumpridas pelos inspetores distritais por mero descaso à importância de suas funções, causando assim, profunda frustração ao Inspetor Geral, que deixava constantemente em evidência seu compromisso e dedicação plena à instrução pública:

Longe de mim desconhecer os serviços que me prestam muitos inspetores, mas outros procedem com incrível incúria, olham com tão fria indiferença para as importantes funções de que estão investidos, que não poucas vezes as diligências que despendo para o progresso da instrução, vejo com grande sentimento baldarem-se. (1855, p. 4).

O panorama sobre esta situação de ligeiro abandono é apontado pelo Inspetor Geral quando diz que “fácil é imaginar o que pode ser a instrução e educação pública em uma Província, onde ainda não se acham as Inspetorias Locais organizadas e montadas convenientemente” (1855, p. 1).

A fim de garantir a observância das atribuições dos inspetores distritais, Diogo de Mendonça Pinto apresentou em seu primeiro relatório publicado em 1853, referente ao ano anterior, a necessidade de aumentar o contingente de inspetores distritais com o propósito de facilitar o exercício desta função, “criando em cada distrito subinspetores, que os auxiliem, e à eles sujeitos”. Ainda de acordo com esse relatório, a atual divisão era insustentável. A grande quantidade de léguas a serem percorridas por um único inspetor, combinado com o avultado número de escolas sob suas responsabilidades, fazia-os desanimar.

Era necessário, portanto, oferecer boas condições de trabalho a esses funcionários da inspetoria para que os objetivos propostos fossem primorosamente alcançados. Deste modo, além de promover ampliação e reforma dos escritórios e repartições públicas apropriando-os para o bom andamento do trabalho, era iminente a necessidade de instituir uma remuneração aos inspetores, pois os inspetores distritais desempenhavam suas atribuições voluntariamente, não recebendo salários para exercer tal função.

Outra medida que indico, sem ousar propor, é a de conceder aos Inspetores, não ordenados ou gratificações, mas como na Holanda, indenização às pequenas despesas que fizerem (1852, p. 6).

Algumas das recomendações acerca das inspetorias locais foram feitas e repetidas nos relatórios da Instrução Pública durante toda a década de cinquenta, indicando que essas reformas propostas pelo Inspetor Geral não foram realizadas ou demoraram para serem postas em prática.

Nota-se, porém, que mesmo com grandes dificuldades, o estado da Instrução Pública na década de cinquenta já estava bastante avançado em

relação ao que antes existia, ou seja, um cenário de escolas sem nenhuma fiscalização.

Os Inspetores, como disse, não percebem vencimento algum; carregam entretanto com não pequeno trabalho e responsabilidade. Cooperando eles muito para o progresso da instrução pública, e não vendo à meu alcance outro meio de testemunhar minha gratidão à desinteressada e leal coadjuvação que me presta tão avultado número de muitos distintos cidadãos tomo a liberdade de os recomendar ao reconhecimento da suprema Administração da Província. (Relatório..., 1858, p. 6).

Os mestres

Para a contratação de novos professores, era necessário enviar um parecer ao governo sobre as competências dos candidatos. No entanto, o Inspetor Geral tinha uma crítica em relação a este processo de seleção; para ele, os exames eram superficiais por não exigirem a comprovação de conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão, como o domínio da didática. Os candidatos eram submetidos a provas que apenas cobravam conhecimentos específicos da disciplina a que se propunham ensinar. O êxito nessas provas garantia o diploma de Mestre. Dizia o Inspetor que “a parte essencial do exame é dessa arte omitida” (Relatório..., 1852, p. 11).

Diogo de Mendonça Pinto acreditava que, apenas deveriam ser intitulados Mestres aqueles que já tivessem exercido por algum tempo uma prática satisfatória do magistério. Igualmente, era exigido que o candidato ostentasse um comportamento civil e moral exemplar, e neste aspecto quase todos os candidatos tinham excelentes referências. Aos candidatos era necessário também conhecer os princípios da Moral Cristã e a Doutrina da Religião do Estado, já para as professoras era necessário também ter o domínio das prendas domésticas.

Os professores eram nomeados pelo Governo e havia três níveis de admissão: o contratado, o provisório e o definitivo, cada qual com processo seletivo, remuneração e gratificação, específicos. Os professores contratados eram indicados pelo Inspetor, e sem sofrer qualquer exame tomavam posse com dois terços do salário integral. Geralmente, se enquadravam nesta categoria aqueles que não tinham uma profissão mais lucrativa. Em sua análise, Monarca (1999, p. 43) fala sobre a desvalorização do trabalho docente: “como dignificar uma carreira ocupada por moços pobres desprovidos de alternativas de trabalho?”. Diogo de Mendonça Pinto diz que

A maior parte dos que se destinam a vida de Mestre são desprovidos de meios; e, por conseguinte, salvo raras exceções, são moços privados de recursos que não sabem o que hão de fazer de si, que não acham entrada em outra carreira mais lucrativa, os que se atiram hoje à do magistério. (Relatórios..., 1852, p. 14)

Os professores interinos eram nomeados mediante concurso público, com dois terços do salário integral, além das gratificações. Por fim, os definitivos gozavam do salário integral, eram vitalícios e também recebiam gratificações. Estes eram escolhidos entre os que haviam sido aprovados na Escola Normal.

Quando em exercício, além das rotinas escolares, os professores tinham o dever de elaborar relatórios com informações sobre as questões administrativas da escola, assim como do andamento das aulas. Neste período as escolas públicas ainda se davam nas residências dos professores, que não recebiam nenhuma verba pública para o pagamento do aluguel. Faria Filho & Vidal (2000) afirmam que, em alguns casos bastante raros, os professores recebiam uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. Porém, segundo informações do Inspetor Geral, este encargo era de responsabilidade dos professores.

Representações me tem sido feitas pelo professor de São Sebastião, e outros em vistas de obterem casas ou pagamento do aluguel, mas esse ônus por muito tempo eles carregarão. Não é de esperar que tão cedo se eleve o estado financeiro da Província a tal grau de prosperidade que lhe seja permitido fornecer casas a todas as escolas, segundo dispõe a citada lei nº 34, ou aumentar a grande despesa que já nos importa a instrução pública com uma quantia destinada ao pagamento de seus alugueis, como se pratica na Província de Minas. (Relatórios..., 1852, p. 10)

Poucas escolas contavam com a concessão de espaços públicos, embora o Governo houvesse se comprometido legalmente, na Lei nº 34 de 16 de Março de 1846, em providenciar os espaços. Artigo 45: “o governo procurará fornecer edifícios próprios para neles se estabelecerem as escolas, havendo-os públicos; e não os havendo fará promover a promplificação deles por meio de subscrições nas localidades”.

Em decorrência disso, os responsáveis pela administração do ambiente escolar eram os próprios professores. O dinheiro público era disponibilizado apenas para o provimento de materiais e móveis escolares, e era direcionado aos professores em forma de indenizações das despesas por eles efetuadas.

Mesmo assim, havia enorme desfalque de equipamentos, mobílias e materiais didáticos necessários ao bom andamento das aulas. Os livros escolares eram elaborados pelos próprios Mestres, que nem sempre estavam capacitados para esta tarefa, e geralmente apresentavam erros de ortografia. Não havia nenhuma espécie de padronização de conteúdo, podendo os livros conter doutrinas duvidosas. Os livros variavam de uma escola para outra por serem escolhidos e construídos a partir das preferências pessoais de cada professor.

De acordo com opinião do Inspetor Geral, havia escassez de livros apropriados para uma boa educação moral e civil. Grande parcela dos alunos das escolas públicas eram de famílias pobres, sem poder aquisitivo

para arcar com os custos elevados dos livros adequados. Ademais, muitas vezes estes alunos eram privados das tarefas escolares por não possuírem objetos básicos de uso diário para a realização das tarefas escolares.

Na maioria das vezes, eram os professores que arcavam com os custos do material escolar que faltava a alguns alunos. Muitos reivindicavam verba aos cofres públicos para a compra destes materiais. No entanto, apesar de reconhecer o total desamparo dos professores, o argumento do Inspetor Geral caminhava na direção contrária. Dizia ele que “se esgotará na compra de um único objeto toda a verba destinada à de móveis e utensis” (Relatório..., 1858, p. 11).

Em consequência das enormes dificuldades financeiras devido aos baixos salários e à carência de incentivos financeiros, muitos professores abandonavam o ofício. Em 1858, Diogo de Mendonça Pinto (p. 11) diz em seu relatório que “alguns professores tem se queixado de que por não poderem mais carregar com o dispêndio de papel e penas que costumavam dar a seus alunos, muitos deles estavam se retirando”. Atento aos problemas enfrentados pelos professores e à enorme dedicação com que se entregavam ao ofício, o Inspetor dizia ser irremissível “melhorar os vencimentos do magistério primário” (Relatório..., 1857, p. 20).

É incrível que em São Paulo, e no ano de 1858, estejam numerosos preceptores da mocidade ganhando anualmente 200, e 300\$000 reis de ordenado, e ainda mais que haja quem clame contra eles porque não se ostentam Mestres modelos! E não é tudo, a despesa com a sala, e utensis da escola ocorre por sua conta, e se adoecem o substituto é por eles pago. Não se pode criar situação mais deplorável, e admira que haja pessoas de incontestável mérito que a procurem, e estejam servindo! (Relatórios..., 1858, p. 17)

As escolas de primeiras letras e a prática escolar

O Brasil de meados do século XIX era um país agrário, com relações estamentais de poder, tal como constata Raymundo Faoro (1979). O prestígio social e político dos coronéis eram caracterizados pela qualidade de proprietário rural, o que lhe concede acesso à educação e a outros benefícios e luxos providos pela riqueza. Vitor Nunes Leal (1975, p. 23) refere-se aos coronéis como chefes políticos, e “qualquer que seja, entretanto, o chefe municipal, o elemento primário desse tipo de liderança é o “coronel” que comanda discricionariamente um lote considerável de votos de cabresto”. O coronelismo caracterizava-se por constantes trocas de favores entre o poder público e os coronéis e sua cooperação nas atividades administrativas do município. Além disso, os coronéis tinham participação efetiva nos assuntos relacionados à Instrução Pública, dado o elevado grau de influência de suas críticas, indicações e sugestões, como constatou Monarcha (1999).

O fortalecimento do regime imperial, no processo de escolarização, fazia-se presente a fim de “fortalecer as estruturas de poder estatais, podendo, mesmo, ser considerada como um momento de realização dos estados modernos” (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p. 24). Esta conformação da organização escolar interferiu no movimento da sociedade e suas instituições. E ainda, ao preconizar um espaço escolar específico, o governo pretendia “simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver” (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p. 24).

Faria Filho & Vidal (2000) revelam ainda que as discussões acerca de um espaço específico e adequado para a instalação de escolas já vinham sendo colocadas em pauta desde o século XVIII. De acordo com as palavras destes pesquisadores, tal questão:

[...]estava relacionada não apenas à possibilidade de a escola vir a cumprir as funções sociais que lhe foram crescentemente delegadas, mas também à produção da singularidade da

instituição escolar e da cultura que lhe é própria” (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p. 20).

Algumas reflexões em torno do espaço escolar estão presentes nos relatórios sobre a Instrução Pública. Em 1858, esta situação persiste, como informa o Inspetor Geral, “um dos males, à que muito interessa não cerrar os olhos, é o de ausência de local adaptado ao estabelecimento das escolas” (p. 10). E ainda,

Não ministrando a Província local para tais estabelecimentos, os professores se sentem obrigados à apinhoar em uma sala acanhada; a colocá-los desordenadamente; a abandonar o método de ensino que convinha pôr em obra, e a não admitir mais ninguém à matrícula desde que está cheio o número que a capacidade da casa acomoda, digo mal, o número que pode nela penetrar; ou então a desfalcar dos poucos meios de subsistência, que se lhes proporciona, as quantias que exige o aluguel de um prédio superior às necessidades de sua modesta existência. (Relatórios..., 1852, p. 10)

Devido à falta de espaço adequado os professores se viam obrigados a amontoar os alunos de forma desordenada e inapropriada para a prática do magistério. Os alunos não podiam ser divididos em classes, privando-os assim de serem instruídos de modo adequado ao que era preconizado pelas práticas da época. Entretanto, tal aglomeração facilitava a minuciosa atenção que o Mestre deveria prestar aos discípulos, sendo este amontoado de alunos a única forma possível de tê-los sob os olhos atentos do professor.

Tal precariedade do espaço escolar configura-se como um debate permanente ao longo do século XIX. Os discursos chamavam atenção para necessidade de haver um ambiente próprio que viabilizasse a realização da prática pedagógica e que fosse esse um espaço adequado para a Instrução Pública desempenhar sua função social. A premência de adequar e ampliar o espaço escolar foi acentuada com o aparecimento de novos tipos de materiais

pedagógicos no decorrer do século XIX. Faria Filho e Vidal (2000) destacam ainda, que as péssimas instalações escolares e a falta de higienização do local eram também prejudiciais à saúde e, conseqüentemente, à aprendizagem dos alunos.

Os diagnósticos dos mais diferentes profissionais, que atuavam na escola ou na administração dos serviços da instrução, ou ainda políticos e demais interessados na educação do povo (médicos, engenheiros...), eram unânimes em afirmar o estado de precariedade dos espaços ocupados pelas escolas, sobretudo as públicas, mas não somente essas, e advogavam a urgência de se construir espaços específicos para a realização da educação primária. (Faria Filho & Vidal, 2000, p. 23).

Apesar do intenso debate, a escola paulista teria que esperar até o final do século XIX para ter espaços pensados e dedicados especialmente para o ensino. Como afirmam Faria Filho & Vidal (2000), os grupos escolares foram concebidos e construídos com uma arquitetura monumental para, dessa forma, representar a ideologia republicana e romper definitivamente com o passado imperial. “Neles, e por meio deles, os republicanos buscaram dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular” (Faria Filho & Vidal, 2000, p. 24).

Os obstáculos enfrentados pelos professores que administravam escolas em suas casas envolviam também, além das questões espaciais e materiais, as dificuldades pedagógicas. A lei nº 34 de 1846, que vigorava na época e regulamentava a Instrução Pública, não determinava as diretrizes em relação ao método de ensino. Antes, de acordo com os procedimentos da legislação precedente, de 1827, era estabelecido o método mútuo, especificamente (Barra, 2001).

O método de ensino posto em prática não é o de escritor algum. Os nossos professores públicos em regra só tem ouvido falar em Lancaster; e nas suas escolas é à tradição que devem o método que empregam. Quando tomam a regência de uma cadeira seu primeiro cuidado é por ver se se recordam do modo por que seus próprios mestres os instruíram nas primeiras letras; depois começa o exercício mais ou menos semelhante ao desses mestres, e modificado às vezes pelo número de alunos, e necessidades das escolas. (Relatórios..., 1852, p. 8)

Por conta da falta de espaços especificamente pensados para a prática do ensino, a quantidade de vagas nas escolas baixa, visto que os professores tinham residências muito modestas, sem condições de receber muitos alunos. Nestas condições, de desamparo e isolamento do professor, os tradicionais métodos de ensino eram abandonados, não havia qualquer possibilidade de colocá-los em prática diante da precariedade outorgada pelo Governo.

O limitado número de vagas nas escolas primárias não era o único responsável pelo baixo índice de frequência dos alunos. De acordo com o relatório de 1852, a proporção no início dos anos cinquenta era de um em cada noventa e três habitantes e pouco aumentou até o final da década. Era ainda mais desproporcional a frequência das meninas nas escolas, quatro para cada dez meninos. Esta situação revela o caráter altamente sexista da instituição escolar daquele período, onde meninos e meninas frequentavam espaços escolares apropriados e específicos para cada gênero. Mesmo assim, a escola paulista abrigava o maior índice de matrículas em relação às outras províncias.

Os motivos encontrados pelo Inspetor Geral para justificar o desinteresse ou a dificuldade das famílias em matricular seus filhos nas escolas públicas são inúmeros e de naturezas muito distintas. O mais comum é a descrença da população nas vantagens da instrução primária, grande parte das pessoas era ainda analfabeta e pouco compreendia sobre os benefícios proporcionados pela educação.

A gratuidade do ensino também provocava desconfiança. Muitas pessoas eram naturalmente levadas a desprezar o ensino público, em virtude da ideia culturalmente firmada, segundo a qual, por ser gratuito, não deveria ser de boa qualidade.

Havia também grande quantidade de famílias que moravam longe das escolas e não tinham possibilidade alguma de matricular seus filhos. A situação por ser muito recorrente em alguns lugares era possível encontrar casas que abrigavam os alunos nos períodos de aula. O professor ambulante também costumava ser uma opção, apesar de não ser gratuito e ser extremamente incomum, e – de acordo com o que dizia o Inspetor Geral – poderia se configurar como a única maneira de alcançar as famílias do interior.

A pequena quantidade de meninas que frequentavam as escolas revelava a resistência das famílias em permitir a instrução de suas filhas. Ainda não havia desaparecido o preconceito que fundamentava a crença de que a educação é desnecessária ou até mesmo perigosa para as mulheres. Em seu relatório, o Inspetor Geral faz uma crítica aos pais que preferem não instruir seus filhos e filhas, e acusava-os de privá-los de conhecimentos indispensáveis à vida.

Faria Filho & Vidal (2000) apontam em seu trabalho sobre o processo de institucionalização da escola neste período que, até o final do século XIX as crianças negras, mesmo livres, eram proibidas de frequentar a escola. Além disso, a escola era frequentada, quase exclusivamente, pela classe mais abastada da sociedade. Ainda assim, em alguns casos, as crianças e jovens excluídos da educação escolar tomavam contato com a cultura letrada e às vezes, eram instruídas por meio de “um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização”.

Neste período, havia ainda certa descrença e desconfiança em relação aos processos educativos institucionais da escola. Muitos acreditavam que os ensinamentos escolares subvertiam os ensinamentos religiosos e por isso não encaminhavam seus filhos para os estudos. Porém, ao contrário do que acreditava essa corrente, os rituais de escolarização mantinham suas raízes fincadas em práticas religiosas.

Nos casos mais graves de ausência de alunos, algumas escolas se viam obrigadas a fechar as portas por não atingirem o número mínimo de doze discípulos, estipulado pela legislação em vigor. Diante desta situação, Diogo de Mendonça Pinto propõe a obrigatoriedade do ensino de primeiras letras ao menos para aqueles que moram perto das escolas. Barra (2001) recorre à lei nº 34 de 1846 para afirmar que o professor era um importante aliado na solução deste problema. De acordo com a legislação, o professor que tivesse mais de vinte alunos matriculados em sua escola receberia uma gratificação em dinheiro. Além disso, o professor que tivesse, “por sua culpa”, menos de doze alunos matriculados, seria demitido.

Sempre inspirado pela experiência das grandes nações, o Inspetor compreende que apenas a dedicação dos professores e bons métodos de ensino não bastam para entusiasmar as famílias. É preciso, diz ele, uma lei que garanta a instrução primária daqueles que estão em idade apropriada e por desventura se encontram impedidos de desfrutar seus benefícios. Orgulhava-se em dizer que a Constituição garante a instrução para todos os cidadãos, mas para o Inspetor garantir apenas não bastava.

O pensamento da época sobre a prática pedagógica baseava-se no conceito de transmissão de conhecimentos. Os alunos eram habitualmente chamados de discípulos, pois neste sentido carregavam em si mesmos um caráter natural de divindade, em estado de beber da instrução primária. A providência divina se encarregava de abençoá-los com o dom da inteligência.

Por ser compreendida como dom divino, a inteligência era atribuída ao acaso. Deste modo, os Mestres costumavam premiar os alunos que se destacavam como uma forma de estimular o seu desenvolvimento. O Inspetor Geral afirma em seu relatório que “o Mestre é o juiz natural do mérito dos discípulos, e como tal cabe-lhe aquilatar o grau de conhecimento daqueles que querem se mostrar versados na arte ou na ciência que ele professa” (Relatório..., 1857, p. 6).

O Inspetor declara sua crença ao afirmar que a missão da instrução e da educação pública para permitir o progresso intelectual e moral da infância era necessário iniciar a razão nos mistérios da vida.

Rituais de escolarização

De acordo com a legislação vigente à época, a Lei nº 34 de 16 de Março de 1846, o artigo 1º estabelece que:

a instrução primária compreende a leitura, escrita, teoria e prática da aritmética até proporções inclusive, as noções mais gerais de geometria prática, gramática da língua nacional, e princípios da moral cristã, e da doutrina da religião do estado

E ainda “para o sexo feminino constará das mesmas matérias do artigo antecedente, com exclusão da geometria; e limitada à aritmética, à teoria e prática das quatro operações; e também das prendas que servem à economia doméstica.” Mas, na realidade, o que a legislação determinava não era colocado em prática. Por circunstância das péssimas condições de trabalho dos Inspetores, não havia fiscalização necessária que garantisse o cumprimento da lei.

O ensino das primeiras letras se reduzia à prática da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas, além do costume formal de decorar orações religiosas. Ao mesmo tempo, o professor deveria zelar para que os alunos se apresentassem limpos e bem vestidos para as aulas. Era seu dever também reprimir o desrespeito, a desatenção ou qualquer comportamento que pudesse perturbar ou colocar em risco a ordem escolar. Para isso, alguns tipos de castigo físico eram recomendados pela legislação, como explica Barra (2001, p. 61), “algumas reformas normativas, como as que se expressam no regulamento de 1851, trariam de volta o emprego da palmatória às práticas escolares”. Diogo de Mendonça Pinto diz que, conforme prescreve a legislação, era preciso “puni-los com a fêrula quando o castigo moral seja ineficaz” (Relatórios..., 1852, p. 3). Apesar disso, os castigos físicos

eram utilizados de forma moderada e o uso da palmatória era costumeiramente condenado pelos professores.

No final de cada ano os alunos deveriam ser submetidos a um exame para que pudessem ser promovidos para a classe superior, mas em poucas escolas este regulamento era observado. Isso porque, na maioria das vezes, as famílias retiravam seus filhos da escola antes de concluir o ano letivo.

O tempo de duração das aulas, de acordo com o artigo 44 da Lei nº 34 de 1846, deveria ser de “duas horas e meia de manhã e outro tanto de tarde”. Por conta do teor impreciso da legislação, o horário de funcionamento das escolas não era uniforme.

As férias no final do ano letivo duravam cerca de um mês, de 08 de dezembro até 06 de janeiro. A Semana Santa, que compreendia desde o Domingo de Ramos até o primeiro dia útil depois da Páscoa, também era considerada período de férias. Além disso, as quintas-feiras de todas as semanas eram dias feriados. A prática de fechar as escolas às quintas-feiras não era exclusiva da Província de São Paulo, Gallego (2008, p. 102) afirma que:

Uma pesquisa de 1836 demonstrou que três quartos das comunidades [mundiais] declaravam deixar um feriado aos alunos ao menos às quintas-feiras depois do almoço, dia esse que se instalou progressivamente como feriado semanal escolar.

Referente às folgas no meio da semana, Barra (2001) cita em seu estudo uma proposta feita pelo Inspetor Distrital de São Luiz, que logo em seguida foi acatada pelo Inspetor Geral:

Segundo este, “seria de muita utilidade que nas escolas públicas daquela cidade se transferisse o feriado de quinta-feira para o sábado”, sob a alegação de que a maior parte dos

alunos que frequentava a escola pertencia a famílias que moravam fora da povoação. (2001, p.7)

Os professores não conheciam metodologia alguma; a maioria deles ainda não tinha formação adequada para o magistério, em virtude da ausência de Escolas Normais. Para lecionar era preciso apenas que se recordassem dos seus tempos de escola, pois ensinavam da mesma maneira como foram ensinados por seus professores. A tradição era responsável por orientar o modo como deveriam instruir seus alunos. Os processos didáticos por eles desenvolvidos intuitivamente, às vezes, precisavam ser adaptados de acordo com o espaço e a quantidade de alunos. Cada professor encontrava uma forma particular de se ajustar às necessidades da sua escola. O método mútuo, ainda era pouco conhecido e praticado apenas isoladamente.

Conseqüentemente, por estarem altamente despreparados para o exercício do magistério, muitos professores ignoravam o importante compromisso com a educação moral e civil de seus discípulos. O inspetor relata em tom de denúncia que “não há lições propriamente destinadas a infiltrar no espírito da infância os sentimentos de afeição, respeito, e devida devoção aos superiores, às leis e à Constituição do Estado, não há ensino e explicação dos princípios e doutrina da Religião Cristã” (Relatório..., 1852, p. 8).

Em contrapartida, e apesar da exígua remuneração, quase todos os professores exerciam diversas atribuições da rotina escolar de forma exemplar. Mantinham suas escolas sempre limpas e bem organizadas para receber os alunos, realizavam com afinco o controle diário das faltas e presenças, e de modo incessante ficavam atentos para manter a sala de aula em ordem. Dedicavam-se em tempo integral ao exercício da profissão, comprometendo-se em não ter trabalhos paralelos, preocupavam-se em organizar um inventário dos móveis e equipamentos da escola e em ser assíduos com os horários de abertura e fechamento das aulas.

Porém, as condições precárias da instrução primária não se devem, no entanto, a uma provável incapacidade dos Mestres. De acordo com

o Inspetor, os grandes responsáveis são os próprios pais dos alunos, que os impedem de frequentar a escola assiduamente até atingir consistente nível de instrução. O resultado desta situação ficava evidente nos avanços quase insignificantes dos alunos.

As escolas particulares

O funcionamento das escolas particulares não estava submetido ao controle do Governo, mesmo havendo a exigência legal de prestar contas à Inspetoria. O Inspetor Geral pouco sabia sobre a quantidade de escolas, as práticas escolares adotadas pelos Mestres e a quantidade de alunos que frequentavam estas escolas.

Uma das poucas informações que tinham era que o número de escolas particulares era menor que as de ensino público. Tais escolas deveriam estar submetidas às regulamentações da lei em vigor, assim como estavam as escolas públicas. Porém, dificilmente admitiam se enquadrar nas normas exigidas na legislação, e por conta do baixo número de funcionários da inspetoria, não eram fiscalizadas.

Por não prestarem contas ao Governo, os professores das escolas particulares organizavam as práticas escolares da forma como lhes convinha, para satisfazer aos que o remuneravam. Assim, sua principal preocupação era manter um bom número de alunos matriculados e para isso muitas vezes, procedia à aprovação dos alunos de forma indiscriminada. Ao contrário do professor público, que era orientado a conceder aprovação aos alunos que efetivamente avançaram nos níveis de conhecimento.

Havia verdadeira competição entre as instituições de ensino público e privado. Para atrair a atenção do maior número de matrículas, as escolas particulares exibiam anualmente à população a relação dos alunos aprovados. Dessa forma, toda a instrução se resumia em preparar os alunos

para os exames anuais, aplicados com a finalidade de se destacarem das escolas públicas, sem a verdadeira preocupação de instruí-los para vida. O Inspetor Geral afirma que os discípulos eram “habilitados para simular a instrução” (Relatório..., 1857, p. 11). Aqui, é possível perceber como algumas práticas em torno da cultura escolar foram se reafirmando ao longo do tempo. Ainda hoje é evidente tal maneira de organizar o ensino, especialmente nas escolas particulares, em função de exames e avaliações.

A escola normal

Observando a Lei nº 34 de 16 de Março de 1846, foi criada neste mesmo ano em São Paulo a primeira Escola Normal da Província, que tinha como objetivo formar os Mestres que atuariam na Instrução Pública Primária. Ainda de acordo com a legislação, os cursos deveriam ter duração de dois anos e as matérias seriam semelhantes às que faziam parte do currículo das escolas de instrução primária – definidos pela mesma Lei nº 34, acrescentando apenas os “diversos métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas”, como consta na legislação.

A Escola Normal, junto ao Governo, deveria se encarregar de fornecer ao seu professor, os materiais escolares apropriados que forem necessários para o exercício das aulas, além de ser ele próprio quem organizava os conteúdos curriculares desta escola, com a devida aprovação do Governo da Província. Ainda era o próprio professor que assumia a função de diretor, como consta na Lei nº 34.

Monarcha (1999, p. 45) conta que “o primeiro e único professor da instituição, no período 1846-1867, é o Dr. Manuel José Chaves”. E citando Chaves, sintetiza o modelo de ensino praticado pelo professor:

Neste ensino emprego os tratados metodológicos mais célebres, servindo-me principalmente de alguma coisa do

método de Descartes que é obra recomendável para explicar esta matéria em geral, e depois trato dos métodos especiais de ensino, do singular, mútuo e simultâneo, mostrando as vantagens de uns e inconvenientes de outros. (MONARCHA, 1999, p. 46).

Instalada inicialmente em um prédio público contíguo à Catedral da Sé, a Escola Normal funcionou durante muitos anos de maneira provisória em uma sala com acomodações precárias. Manteve, durante seu funcionamento na década de cinquenta, um número baixo e constante de alunos, sendo 13 alunos matriculados, de acordo com mapa do relatório referente ao ano de 1858.

Em seu estudo sobre a Escola Normal, Monarcha (1999) identifica tal precariedade desta instituição ao elencar alguns aspectos negativos que caracterizavam a conjuntura da Escola Normal naquele momento:

Tudo falta: regulamentos, uniformização de métodos didáticos, corpo de inspeção digno do nome, prédios escolares, material didáticos, compêndios, salários compatíveis com a importância do cargo, servidores do Estado, mestres qualificados, famílias responsáveis, discípulos dedicados. Tudo falha: o governo provincial, falha a Escola Normal, pois é incapaz de responder às urgências sociais, culturais e políticas de sua época. (MONARCHA, 1999, p.44).

Diogo de Mendonça Pinto, em seus primeiros relatórios já evidenciava seu enorme descontentamento com a organização da Escola Normal. Dizia que “esta será tudo quanto se quiser, mas de escola normal só tem o nome” (1852, p.13). Logo em seguida reitera sua ideia sobre a ineficácia das atividades da Escola Normal, dizendo que não é admissível “sustentar por luxo uma instituição inútil [...] não se pode contar com ela para nada, é antes nociva.” (1852, p. 14). Entretanto, o Inspetor Geral reconhece o incontestável valor da Escola Normal para o desenvolvimento da Instrução Pública. Mais

precisamente, preconizava a importância da formação adequada para os Mestres:

Não há escolas de primeiras letras sem Mestres. [...] quem faz as escolas não são nem as leis, nem o governo, e nem os vencimentos - são os Mestres; e ninguém é Mestre digno desse nome sem instrução sólida e variada, conhecimentos práticos e vocação decidida. (1858, p.29)

De acordo com a Lei nº 34, eram admitidos para a matrícula apenas os candidatos do sexo masculino maiores de dezesseis anos que tivessem comprovado em exame sua instrução na leitura e na escrita. Deveriam também apresentar documentos que comprovassem sua boa conduta moral. Se aprovados ao término do curso, estavam habilitados para assumir o magistério sem necessidade de concurso, bastando apenas a nomeação oficial do Governo.

Para o Inspetor Geral, porém, a Escola Normal não era capaz de preparar seus alunos para o magistério. Sem observar as regulamentações e com uma fiscalização ineficiente, a forma como sua estrutura estava organizada, impedia que seus objetivos fossem colocados em prática.

As maiores críticas eram referentes às práticas de ensino. Os estudantes do curso Normal não faziam exercícios práticos nas escolas de primeiras letras, não havia maneira de comprovar se estavam preparados para assumirem as aulas.

Não ter uma escola de instrução primária adjunta onde façam exercícios esses discípulos [...] onde já se viu escola normal que não seja essencialmente prática, na qual o exercício falte ao estudo teórico? (Relatório..., 1852, p.13)

Uma das grandes dificuldades apontadas pelo Inspetor consistia na ausência de informações que deveria receber, por meio de um relatório

elaborado pelo professor, sobre a organização da Escola Normal. Sem conhecer os detalhes do funcionamento desta escola, não havia possibilidades de compreender seus problemas e propor as reformas necessárias. “o que se passa ali, porém é heterogêneo à ideia de uma escola normal, é tão pouco, e esse pouco tão sem vitalidade nem movimento que o próprio Professor não sabe o que informar-me”. (Relatórios..., 1858, p. 34)

Entretanto, apesar das inúmeras críticas feitas em seus relatórios, não defendia a extinção da Escola Normal, pelo contrário. O Inspetor Geral propunha a reformulação imediata na estrutura organizacional e curricular do curso, por reconhecer sua importância na formação de professores. De acordo com ele, as mudanças necessárias estavam ao alcance do Governo e deveriam ocorrer para que pudesse efetivamente oferecer um ensino adequado aos futuros professores.

Não suprimamos a Escola Normal; é dar um grande passo no caminho do regresso, e recusar à instrução primária o aperfeiçoamento, a prosperidade à que tem ela direito de elevar-se; mas também não a conservemos qual subsiste. O nosso dever é reformá-la, e a reforma não excede os nossos recursos. (Relatório..., 1852, p.14)

Por acreditar na importância da Escola Normal para o progresso do ensino público, o Inspetor Geral propõe, no final da década de cinquenta, que seja feita a reforma da instituição. As principais questões que norteiam as mudanças propostas por Diogo de Mendonça Pinto são aquelas que dizem respeito aos Mestres da Escola Normal, principais responsáveis pela formação dos futuros professores. Também, estabelece como parâmetro a Escola Normal de Postdam e o externato de Weimar.

Eu peço, pois com instância em nome do bem da Província a criação de uma Escola Normal com dois professores pelo sistema do externato, que aliás não é o melhor, já que as rendas provinciais não consentem a fundação do Liceu de que

ele devia fazer parte, ou de um internato. Peço ainda com maior instância que as suas cadeiras sejam confiadas cidadãos muito instruídos, mas também muito devotados; que compreendam os fins da instituição, e que saibam e queiram obtê-los, que tenham a prática que se adquire na regência das escolas, que façam do magistério a ocupação de sua vida e sua glória, que trabalhem de manhã e de tarde, e que repartam o tempo entre as lições da teoria, e os exercícios práticos. Esses exercícios são da essência da instituição. (Relatório..., 1858, p.31)

Tal preocupação com a formação dos futuros Mestres expressava o ideal de Instrução Pública que permeava os relatórios do Inspetor Geral, uma instrução capaz conduzir a Província ao grau de desenvolvimento a que tem direito. Nas palavras do Inspetor:

No nosso país o público discute as estradas, a colonização, as necessidades da lavoura, mil interesses de ordem material, mas a instrução e educação popular, origem da prosperidade em todos os ramos de produção, é assunto que não estuda, mas de que todos falam. O que por aí vai não se quer saber, a exposição dos seus acontecimento e necessidades enfastia, e para os melhoramentos – qualquer nada é imenso tropeço, entretanto as usuais e intermináveis lamentações contra a instrução pública continuam. (Relatórios..., 1858, p. 73)

Algumas considerações

Os relatórios sobre o estado da instrução pública concentram inúmeras informações que nos permitem compreender o processo de escolarização de meados do século XIX, delineando o modelo escolar que estava sendo construído naquele período. Tal dinâmica de narrativa dos relatórios indica aspectos importantes do cotidiano escolar, que começava a se

consolidar como uma instituição social a partir de uma reforma proposta pela Lei nº 34 de 1846 e sistematizada pela Secretaria de Instrução Pública.

Do mesmo modo, os relatórios cumprem um papel normativo ao constituir em regras a cultura escolar que tem origem no próprio cotidiano da escola. Relatam as atividades realizadas, produzem as estatísticas escolares, informam os métodos de ensino e os rituais de escolarização. Conforme os problemas e dificuldades iam sendo registrados nestes relatórios, as reformas iam sendo propostas, consecutivamente. Denice Catani (1995) dá aos Anuários de ensino uma caracterização que pode ser dada também, com os devidos ajustes, aos Relatórios aqui utilizados como fontes documentais; nas palavras da referida pesquisadora:

Configuram-se como porta-vozes da ordem que é preciso instituir no campo educacional a fim de tornar concretizável a educação para o progresso, essas obras [anuários] tentam produzir e intensificar a crença nas excelências do sistema: os prédios escolares descritos e fotografados e a proposição de alternativas de melhorias, reformas e providências, participam desse afã ordenador. (CATANI, 1995, p. 27)

Os discursos produzidos por Diogo de Mendonça Pinto nos relatórios revelam a função transformadora da escola diante do progresso e do futuro da nação. A escola pública, gratuita e obrigatória era defendida e proclamada pelo Inspetor Geral. Para ele, era dever do Estado, através da instrução primária, oferecer educação intelectual e moral a todo cidadão. Ainda assim, naquela época, apenas uma parcela das crianças em idade escolar tinham acesso à escola.

A escola pública de meados do século XIX da província de São Paulo delineou-se pela precariedade estrutural, organizacional e pedagógica. Instaladas nas casas dos próprios professores, todas as providências administrativas para o funcionamento das escolas estavam sob responsabilidade do professor. Desde o simples controle de presença dos

alunos até a elaboração de um relatório anual completo sobre as condições físicas e pedagógicas de sua escola. O professor, em sua tarefa mais importante, deveria ensinar, além das matérias básicas como matemática e português com seus princípios elementares, a moral cristã e a doutrina da religião católica, que também faziam parte da grade curricular das escolas.

Descontínua e fragmentada, a Instrução Pública durante a década de 1850, diante das reformas estabelecidas, experimentava certa lentidão nos processos de mudança estrutural, que, como qualquer processo social, leva tempo para se realizar. Poucas transformações significativas ocorreram durante a década de cinquenta, de acordo com os relatórios estudados.

Em frente de circunstâncias notavelmente desfavoráveis, temos melhorado; mas em verdade não se recorreu ainda a uma reorganização compatível com nossos recursos, instada pela opinião, e que pode encaminhar-nos à perfeição. A reforma é adiada de dia em dia preservando assim males que são superáveis. (RELATÓRIOS..., 1858, p. 4)

Referências

- _____. RELATÓRIOS sobre o estado da Instrução Pública Provincial, Apresentado pelo Inspetor Geral da mesma Instrução Pública – Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo: Typographia 2 de Dezembro de Antonio Louzada Antunes, 1852, 1853, 1854, 1855, 1856, 1857, 1858.
- AZEVEDO, Elizabeth Ribeiro. *Um Palco Sob as Arcadas: o teatro dos estudantes de direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, no século XIX*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2000.
- BARRA, Valdeniza Maria da. *Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX*. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2001.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOTO, Carlota. *Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*. FFLCH /USP: tese de doutorado mimeografada, 1997.
- CATANI, Denice Barbara. *Informação, disciplina e celebração: os anuários de ensino do Estado de São Paulo*. Revista da Faculdade de Educação. [online]. 1995, vol.21, n.2, pp. 09-30. ISSN 0102-2555.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- FARIA FILHO, Luciano & VIDAL, Diana Gonçalves. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED, nº14, 2000.
- GALLEGO, Rita de Cassia. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.
- LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, Editora da Unicamp, 1999.
- NÓVOA, António. *Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema.”* In: Formação de professores. Ricardo Ribeiro (org). São Paulo: Editora UNESP, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

São Paulo, 30 de Julho de 2012

Guaciara Alves

Carlota Boto (professora orientadora)