



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - NUFIHE

JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA

**O RECÔNCAVO BAIANO E SUAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS
(1827 – 1852): UM ESTUDO DO COTIDIANO ESCOLAR**

Salvador

1999



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - NUFIEH

JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA

**O RECÔNCAVO BAIANO E SUAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS
(1827 – 1852): UM ESTUDO DO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marli Geralda Teixeira

Salvador

1999

JOSÉ CARLOS DE ARAUJO SILVA

**O RECÔNCAVO BAIANO E SUAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS (1827-
1952): UM ESTUDO DO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 10 de dezembro de 1999

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marli Geralda Teixeira (Orientadora)

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Livre Docente Luis Henrique Dias Tavares

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof^a. Dr^a. Marta Maria de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Ao meu irmão **Edson (Dinho)**, que nunca deixou de acreditar em mim, e de quem
tanta falta eu sinto.

Dedicatória

De verdade agradeço a todos aqueles que de alguma forma colaboraram com a
realização deste trabalho:

A minha mãe *Elvira*, exemplo de força e de superação;

Aos meus filhos *Caio* e *Kadidja*, os maiores bens que possuo;

A *Carlos José*, “pau para toda obra”;

Aos colegas de curso, *Jamile, Nanci, Roberto, Luciana, Livia, Rita Dias, Carmen Bahia, Jane Luci, Lynn, César Nonato, Cristiane Nova* e, especialmente, a *Ana Maria* e
José Márcio;

As minhas “auxiliares” de pesquisa: *Fânia, Paula* e *Sandra*;

Aos colegas do Campus IV que assumiram a minha liberação;

A Profª Drª *Marli Geralda Teixeira* e a sua orientação, que se caracterizou em um
aprendizado teórico, metodológico e, sobretudo, humano.

Agradecimentos

Resumo

Este trabalho objetiva conhecer como funcionaram em seu cotidiano, as escolas de primeiras letras, criadas a partir do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, escolas que foram criadas de acordo com esta lei, em todas as Vilas, municípios e locais populosos, e que funcionaram utilizando principalmente os métodos de ensino mútuo e simultâneo.

Desta forma, estudamos como estas escolas foram criadas na cidade de Salvador, e na sua hinterlândia, geralmente denominada Recôncavo, atentando para os fatores de ordem política, econômica e social que, por vezes, determinavam a decisão não só da criação de uma escola, como também o fechamento de outras.

O estudo da aplicação cotidiana dos métodos de ensino utilizados nesse modelo escolar, também foi de suma importância para o entendimento da sociedade baiana do Recôncavo, em suas impressões e posturas acerca da educação, especialmente esse projeto, que postulou atender os segmentos mais pobres da população, almejando preparar trabalhadores aptos para uma sonhada industrialização, que por vários fatores culturais e estruturais, como a sobrevivência do trabalho escravo, não se efetivou.

Por fim, acreditamos que a principal contribuição deste trabalho, consiste na caracterização dos agentes históricos que deram vida e voz a este modelo de instituição escolar, pudemos a partir de uma detida análise da documentação encontrada, conhecer realmente quem eram os professores e alunos dessas escolas, suas origens sociais, suas etnias, suas idades, suas dificuldades, seus ardis, suas vidas cotidianas, como também o que faziam e o que pretendiam da e na escola, assim, possibilitando estabelecer uma relação de conhecimento com as origens do ensino público de primeiras letras no Brasil recém-independente.

Résumé

Le but de ce travail est connaître comment fonctionnait le le quotidien des écoles de **premières lettres** créés dans tous les vilages, viles et régions peuplées à partir de la loi de l'Empire du 15 octobre 1827, et qui fonctionnait en utilisant, surtout, les méthodes d'enseigneint reciproche et simultanée

C'est ansi que nous étudions comment ces écoles ont été créés dans la ville de Salvador, et dans son *Interlande*, généralement appelée de «Recôncavo», en remarquant les détails d'ordre politique, économique et social qui, parfois, déterminaient la decision, pas seulement de la création d'une école, mais aussi de la fermeture de quelques autres.

L'étude d'aplication quotidienne des méthodes d'enseignement utilisées dans ces modèle scolaire, a été de grande importance pour comprendre la société de Bahia du «Recôncavo», dans ces impressions et comportement sur l'éducation, spécialement ce projet, qui s'est proposé à atteindre les niveaux les plus pauvres de la population, en ayant comme objectif préparer les ouvriers pour une industrialisation rêvée, qui n'a pas eu lieu grâce a des motifs divers, comme par exemple, la survie du travail esclave.

Finalement, nous croyons que la principale contribution de ce travail consiste à la caracterisation des agents historiques qui ont donné la vie et la voie a ce modèle d'institution scolaire; à partir d'une analyse détaillée sur les documents trouvés, nous pouvons connaître en effet, qui étaient les professeurs et ses élèves de ces écoles, leurs origins, leurs vies quotidiennes, et ce qu'ils faisaient et ce qu'ils attendaient de et à l'école, qui a possibilité un rapport avec la l'origine de l'enseignement publique de **première lettres** au Brésil de quelques années d'indépendent.

Sumário

Introdução	12
Primeira Parte:	
Conhecendo o Momento Histórico	
Capítulo 1:	
A emergência dos sistemas nacionais de ensino	22
Capítulo 2:	
Educação luso-brasileira e o ensino de primeiras letras	50
Segunda Parte:	
Conhecendo a Escola	
Capítulo 3:	
As escolas de primeiras letras: criação e funcionamento	72
Capítulo 4:	
Ou de como e o que se ensinava nessas escolas	97
Terceira Parte:	
Conhecendo os Agentes Históricos	
Capítulo 5:	
Os que ensinavam	126
Capítulo 6:	
Os que estudavam	154
Conclusão	185
Referências bibliográficas	192
Anexos	198

Introdução

Uma história da educação vista de baixo deveria deslocar-se dos ministros e teóricos da educação para os professores comuns [...] ou deveria apresentar a escola do ponto de vista dos alunos. Peter Burke, 1992

É característica marcante no ramo da História da Educação os estudos de caráter generalizante, ou seja, o estudo sob a forma de análises educacionais sobre períodos e/ou graus de ensino diferenciados. Sendo assim, ainda é uma prática bastante recente a de estudos que se refiram a um único grau de ensino e/ou um determinado modelo escolar, como forma de a partir desse objeto, buscar um entendimento mais amplo da sociedade em que este se inseriu, primeiro dentro do seu próprio momento histórico e, posteriormente em relação a um quadro mais geral de toda a problemática educacional.

Por essas características, objetiva-se estudar as Escolas de Primeiras Letras no Recôncavo Baiano como uma tentativa de se estabelecer um novo “olhar” sobre essa realidade concreta por muito tempo postergada a análises gerais e, por vezes, simplistas dessas instituições, como uma situação à qual não se caberia um trabalho exaustivo e sistemático de caracterização do seu cotidiano.

Tais escolas são descritas de forma sumária ou somente citadas no conjunto de obras mais gerais sobre a educação brasileira, sendo em sua maioria, utilizadas citações de outras obras apenas sob forma de ilustração. Basicamente, as referências encontradas na bibliografia sobre o assunto utilizam-se de duas fontes quase que obrigatórias: Primitivo Moacyr, **A Instrução e o Império** (1936) e Francisco Larroyo, **História Geral da Pedagogia** (1944). Estas duas obras que ainda norteiam quase que toda parca produção bibliográfica sobre o assunto, por serem obras de caráter mais geral, detêm-se apenas a descrição simples das escolas de primeiras letras e/ou escolas que funcionavam utilizando o método de ensino

mútuo ou lancasteriano. Além de no caso da obra de Moacyr (1936), tratar-se de fato de um guia de fontes, com breves descrições de trechos documentais, sem conter nenhuma análise das referências transcritas.

O corte geográfico no qual se inscreve o tema limita-se a Salvador, capital da província da Bahia e à sua hinterlândia, geralmente denominada Recôncavo. Tal opção justifica-se pelo fato de ser a região política e economicamente mais importante da província baiana, região onde se estabeleceram as primeiras e principais escolas de primeiras letras.

Schwartz (1988, p. 77), assim caracteriza a cidade de Salvador:

Região de comércio sempre florescente, Salvador permaneceu entre as cidades mais populosas do Novo Mundo, mesmo após a perda de seu status de capital. Por volta de 1800, possuía 50 mil habitantes. A cidade dominava a baía, mas dependia das terras ao seu redor para se abastecer de alimentos, provisões e produtos agrícolas que fizeram de Salvador um dos centros do comércio transatlântico.

Essas terras, ao redor da capital da província, estabeleciam com Salvador uma íntima relação econômica, que se evidenciava pela dependência econômica por parte do Recôncavo dos portos para exportação do açúcar dos seus engenhos, do fumo e do couro e, por sua vez, a já citada dependência de Salvador quanto aos alimentos e combustíveis produzidos por aquela região.

Podemos também, nesse momento, citar quais as vilas componentes desta chamada hinterlândia da capital, que seriam as vilas produtoras, que poderíamos chamar de “retaguarda econômica” da cidade do Salvador. Nesse caso, serão objeto de estudo as Vilas de Cachoeira, Santo Amaro, São Félix, S. Francisco do Conde e Nazaré.

Essas escolas de primeiras letras, que foram criadas pelo decreto de 15 de outubro de 1827 logo foram postas em funcionamento, principalmente nas capitais das províncias e em

suas vilas mais importantes e populosas, que no caso da Bahia seriam essas Vilas do chamado Recôncavo, sendo aplicado às demais paragens da província à partir desta região.

Tal medida se justifica também pelo fato dessa região além da importância econômica e política seria a princípio a única região da província que poderia oferecer condições mínimas para o funcionamento dessas escolas de primeiras letras, principalmente em relação ao número de alunos potenciais, e da possibilidade de se conseguir candidatos para a função de professor público.

Com relação a demarcação cronológica, buscou-se estabelecê-la de forma diretamente relacionada com o objeto da pesquisa. Ou seja, o período 1827/1852 relaciona-se ao estabelecimento do decreto de criação do sistema de escolas de primeiras letras como parte de um amplo programa de institucionalização do Brasil politicamente independente, e a criação do cargo de Diretor Geral dos Estudos, como busca de uma maior eficácia na fiscalização do funcionamento do ensino (1849), ao que também estudamos mais três anos após tal medida, postulando identificar quaisquer alterações na estrutura educacional da província. Sendo assim, pretende-se centrar o foco de análise sobre a educação escolar nas primeiras letras no primeiro momento de independência política da nação brasileira, a partir da caracterização do cotidiano escolar e dos seus agentes históricos.

No momento em que, de forma sintética, afirmo que se pretende estudar o cotidiano escolar dos agentes históricos presentes no referido objeto de investigação, devo clarificar como pretendo “trabalhar” com esse cotidiano, visto pela perspectiva que assume Burke (1992, p. 23) “Outrora rejeitada como trivial, a história da vida cotidiana é encarada agora, por alguns historiadores como a única história verdadeira, o centro a que tudo o mais deve ser relacionado.”

A importância do estudo da vida cotidiana nos remete a análise da sociedade sob uma nova ótica, superando as fossilizadas explicações de que a história se faz por grandes

acontecimentos, posição esta, que divide os homens entre “construtores” da história, em diferenciação a outros, simples mortais, que não são e não seriam objetos ou agentes dessa mesma história.

Assim, o estudo da vida cotidiana representa uma abertura, ou melhor, um resgate do verdadeiro “fazer-se” da história, encarando o homem em todas as suas atividades como agente do momento histórico em que vive, em suas construções e desilusões, possibilitando resgatar a vida de todo homem: “Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico.” (HELLER, p. 17)

Dessa forma, pretende-se estudar as escolas de primeiras letras no Recôncavo Baiano a partir das experiências cotidianas de alunos e professores, pelo exaustivo exame da documentação relativa ao período, em suas referências aos conflitos dessa instituição, de seus métodos, de seus agentes frente a uma sociedade em mudança.

Para tanto utilizamos uma documentação assumidamente de característica oficial, mas tal constatação não inviabiliza tal projeto, já que conforme Hobsbawn, citado por Sharpe ao tratar do estudo das camadas populares na Revolução Francesa

citou a ação conjunta de uma massa populacional e os arquivos criados por uma vasta e diligente burocracia, que documentava os atos das pessoas comuns e depois passou a classificar e preencher seus registros em benefício do historiador. (BURKE, 1992, p. 46).

Para possibilitar o pleno entendimento das condições de funcionamento cotidiano dessas escolas, creio tornar-se de extrema importância a caracterização dos agentes históricos diretamente envolvidos nesse processo, ou seja, os professores e os alunos.

Deve-se conhecer quem eram esses personagens, que valores sócio-culturais traziam à convivência cotidiana nessas instituições escolares, e como estes valores representavam uma

tomada de consciência e posição frente à realidade concreta de um modelo educacional recém-elaborado e claramente débil. Analisar como se expressava essa relação em uma sociedade excludente e segregacionista é tarefa de extrema importância em nosso estudo.

Sintetizando, esse trabalho objetiva estudar, através do cotidiano das escolas de primeiras letras, a sua criação e dificuldades, seu espaço físico, seus métodos de ensino, sua disciplina, a quem se destinava, e que importância lhe era atribuída pela sociedade em um processo de afirmação de uma identidade nacional.

Para isso dividimos a sua apresentação em três partes, cada uma delas composta por dois capítulos.

A primeira parte, intitulada “Conhecendo o momento histórico”, visa fazer um breve reconhecimento das condições que levaram o final do século XVIII, e os primeiros anos do século XIX serem o grande momento de elaboração e funcionamento dos sistemas nacionais de ensino, entender que fatores levaram nações tão diferentes do ponto de vista cultural, econômico e político, como a França revolucionária, a Inglaterra industrial, a Prússia em um processo de reconstrução nacional e Portugal ainda colonizadora e sob os auspícios iluministas do Marquês de Pombal, a voltarem-se para a instrução pública como elemento de extrema importância dentro de projetos nacionais tão distintos.

A segunda parte, intitulada “Conhecendo as Instituições”, objetiva conhecer como foram criadas no Recôncavo Baiano as escolas de primeiras letras, com base no decreto imperial de 15/10/1827, e como estas funcionavam cotidianamente, com suas dificuldades e sob que condições e/ou pressões.

Ainda nessa parte analisaremos os métodos de ensino, em particular o mútuo e o simultâneo, com base nos manuais de ensino, e em sua aplicação prática no cotidiano escolar. Assim como trataremos dos conteúdos escolares que eram ministrados nessa instituição, além de seus recursos materiais e didáticos.

Na parte final, que intitulamos “Conhecendo os agentes históricos”, buscamos caracterizar quem eram os professores e alunos que deram existência de fato a essa escola, como viviam, como se reconheciam, quais os seus anseios ou perspectivas e como reagem a essa rígida e fechada instituição? Essas são algumas, entre outras perguntas, que pretendemos ter respondido nas páginas que se seguem.

Primeira Parte

Conhecendo o Momento Histórico

Capítulo 1

A emergência dos sistemas nacionais de ensino

O período final do século XVIII e todo o século XIX foram marcados por importantes transformações no processo educativo europeu e americano. Buscou-se dentro das novas conjunturas políticas, econômicas e sociais de um novo mundo, a elaboração de um modelo de instrução inteiramente adequado às novas necessidades que ora se configuravam.

O avanço do liberalismo econômico e das transformações no modo de produzir, aliado a outras questões como o aumento das populações urbanas - devido a derrocada da pequena propriedade livre provocou, por sua vez, a preocupação dos setores burgueses da sociedade com os destinos que podiam ser tomados pelos segmentos mais pobres.

As transformações políticas originadas a partir do movimento revolucionário francês de 1789 e dos seus desdobramentos, principalmente ao propugnar a soberania popular, criaram um momento de extrema efervescência no cenário mundial, abrindo caminho a toda “avalanche” napoleônica que varreu a Europa e levou, com o seu fim, a uma política de Restauração.

Tais ares foram sentidos também além-mar durante o processo de descolonização americana, movimento diretamente relacionado quanto ao seu aspecto político, às idéias liberais do movimento francês. Quanto ao seu aspecto econômico, encontra-se completamente engendrado no momento capitalista mundial, correspondendo principalmente aos interesses ingleses de conquista de novos mercados consumidores.

O processo educativo também esteve diretamente ligado às transformações que então ocorreram buscando responder às grandes mudanças daquele dado momento. Não foi por acaso que os grandes sistemas de instrução, de caráter nacional, ganharam “fôlego” e “corpo” exatamente neste período. Assim como, também esses sistemas de instrução foram quase imediatamente organizados nas nações recém-libertas da condição colonial.

A instrução, ainda calcada no que costumamos chamar de “otimismo pedagógico”, buscou responder aos objetivos que ora lhe foram determinados dentro das sociedades e das situações, onde esta foi ministrada.

Dessa forma, concebemos a idéia de que todo o movimento em prol da instrução nas nações européias e americanas entre finais do século XVIII e meados do século XIX, teve como objetivo preparar os indivíduos, o mais cedo possível, para um novo mundo que se configurava, em vista das novas necessidades que se apresentaram. Dotar-se-ia o homem com instrumentos de conhecimento que lhe permitiriam efetivamente dominar a natureza e colocá-la a seu serviço.

Para tanto, faremos uma breve exposição dos sistemas nacionais de ensino que se gestaram nas principais nações européias, notadamente na Prússia, na França e na Inglaterra. Tais escolhas justificam-se pelo fato de nestas nações, terem se firmado os grandes sistemas de ensino da Europa, no período em questão, desenvolvendo modelos através dos quais pudemos traçar relações com o que se instalou no Brasil independente, a partir de 1827.

Tomaremos a França como ponto de partida, onde já antes do período revolucionário haviam posições abertamente preconizadoras da necessidade de um novo modelo de instrução este; oficial e laico, como podemos detectar nas afirmações de Louis Renê de la Chalotais, em seu *Essai d'éducation nationale*: “O sistema nacional deve limitar-se a proporcionar um mínimo de educação livresca, formal e abstrata, livre de toda doutrina religiosa” (CHALOTAIS apud GILES, 1987, p. 20).

Em um outro momento, o mesmo Chalotais reafirmava o caráter laico e estatal do modelo educacional que postulava o seguinte:

Pretendo reivindicar o princípio de que [a educação] depende apenas do Estado, porque lhe pertence essencialmente, porque todo Estado tem direito próprio, inalienável e imprescritível de instruir seus membros porque,

finalmente os filhos do Estado devem ser educados por membros do Estado. (CHALOTAIS apud GILES, 1987, p. 171).

Esta posição contestava o domínio quase que exclusivo da Igreja nas atividades educacionais na França desde a Idade Média e que tomara novo fôlego com a prática dos Irmãos da Doutrina Cristã, oriundos de uma ordem fundada também na França em 1592, e que teve em Jean Baptiste de La Salle seu principal expoente.

Portanto, no momento em que se questionou a Igreja como detentora de tais privilégios, o pensamento da burguesia liberal francesa, aqui expresso por Chalotais, buscava conferir ao Estado o efetivo papel de capitanear todas as iniciativas educacionais, inclusive descartando as de caráter filantrópico.

Chalotais se colocava francamente em uma posição extremamente importante e arrojada, mas esbarrava em uma questão que também foi de suma importância para o entendimento dos limites e dificuldades para uma efetiva universalização da escola, visto que, em sua crítica velada às iniciativas de caráter filantrópico na educação, mostrava-se contrário à prática dos irmãos cristãos, não admitindo que

ensinassem a ler e a escrever pessoas que não necessitavam mais que aprender a desenhar e a manejar o buril e a serra, mas que não querem continuar fazendo-o(...) o bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam além de suas ocupações. (ENGUIITA, 1989, p. 111).

Portanto, o pensamento educacional da burguesia francesa possuía um claro limite.

Com a Revolução Francesa, a educação fixou-se como um dos pilares para a formação de um *homem novo*. Buscou-se em um primeiro momento, destruir a estrutura escolar que se encontrava sob o patrocínio eclesiástico-político, que se efetivou com a promulgação da

Constituição Civil do Clero em 1790, subordinando a Igreja ao controle do Estado. Em termos educacionais essa medida permitiu a supressão das ordens religiosas e das congregações docentes.

Ora, ao ideal de *homem novo* em uma sociedade que se moldava à feição burguesa, necessitou-se elaborar um modelo educacional, o que logicamente era impossível de ser colocado em prática “automaticamente” por meio de decretos. Necessitava-se também, remover as estruturas do Antigo Regime, especialmente aquelas que davam suporte as posições elitistas da nobreza em decadência, em benefício de uma burguesia em franca ascensão, que, se em alguns aspectos e principalmente em seus discursos se mostrava progressista, em sua prática não pretendia avançar a ponto de perder as rédeas do movimento. Daí que as perspectivas educacionais do movimento francês estiveram quase que basicamente centradas na oposição à Igreja e na ocupação deste espaço pelo Estado.

Já em pleno período revolucionário, foi tomada nesse sentido uma medida específica em 4 de setembro de 1791, quando a Assembléia Nacional determinou a criação de um sistema de instrução pública gratuita aberto a todos os cidadãos. Sobre esse projeto, Condorcet em 1792, recomendava que “haja uma escola primária para cada quatrocentas pessoas, onde se ensine a leitura, a escrita, cálculo, estudos sociais e outros conhecimentos úteis para todos”. (GILLES, 1987, p. 207).

Fica patente nesse caso o caráter modesto do currículo da citação acima, ao evidenciar os temores da burguesia revolucionária francesa.

Com a ascensão de Napoleão no início do século XIX, através da Concordata de julho de 1801 foram chamadas novamente à França algumas das ordens religiosas anteriormente expulsas nos momentos mais radicais da Revolução Francesa, como os Irmãos da Doutrina Cristã e as Irmãs Ursulinas. Isso poderia demonstrar uma mudança de direção nos rumos revolucionários franceses, possibilitando até o retorno de uma aliança com a Igreja, mas

agora, sob uma nova égide, que seria a solidificação do Império Napoleônico, postulando utilizar a educação com claros objetivos justificadores.

Sob esse aspecto podemos afirmar que, à semelhança da França, no caso brasileiro, pós-independência, apareceu de maneira bastante clara a importância atribuída pela Igreja do domínio do processo educativo, principalmente o fundamental, o que fez com que o ensino religioso se tornasse o eixo central em torno do qual se organizava o ensino das ciências e da formação moral e ética do indivíduo.

No caso prussiano, encontraremos um outro elemento propulsor, se bem que também aliado ao advento da burguesia como força política e da necessidade da “instrumentalização” de um novo homem, em uma nova sociedade. Em síntese, a formação de um novo trabalhador, adequado às novas exigências cotidianas e de uma nova concepção que o termo trabalho irá adquirir.

A Prússia que sofrera grandes reveses, especialmente quando do esmagamento do seu exército frente ao de Napoleão em 1806, necessitando recompor seu moral, utilizou o processo educativo para esse fim. Tal processo educativo desde o final do século XVIII, elaborou-se sob a égide de um discurso claramente universalista, se bem que com claros limites quanto à extensão do ensino em relação a todas as classes sociais, o que pode ser constatado nas palavras de Basedow:

Não há qualquer inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos (BASEDOW apud PONCE, 1989, p. 136-7).

Ao nos referirmos a Basedow temos necessariamente que caracterizar o pensamento deste alemão, considerado um dos principais expoentes do filantropismo, como uma das principais vertentes do naturalismo na educação. A esse respeito afirma Luzuriaga:

Assim a educação há de ser para ele, eminentemente intuitiva e ativa, o mais próximo possível da natureza. Por isso, criou diversos processos, jogos e gravuras que faziam o ensino interessante e atraente. A educação física deve ser particularmente cuidada, assim como a estética. Nas matérias do ensino predomina a idéia de utilidade, acentuado o caráter realista sobre o humanista. Deve-se ensinar na escola a religião, mas sem caráter confessional; assim, recomenda a tolerância religiosa, deixando o ensino confessional ao cuidado da Igreja. Todas as crianças devem aprender como Emílio, um ofício, e visitar os lugares de trabalho, fábricas, campos, etc., neles passando alguns dias por ano (LUZURIAGA, 1972, p. 169).

Nota-se a grande influência de Rosseau também para o filantropismo, mas é de suma importância a afirmação do estudo da religião ao lado do aprendizado de um ofício e do conhecimento prático, que chamaremos de “mundo do trabalho” através de visitas, o que colocaria essa escola sobre a dupla base de formação moral e religiosa e preparação para o trabalho, bem de acordo com os interesses da burguesia prussiana em pleno processo de industrialização.

Esta postura nos dá mais uma vez condição de afirmar que a idéia de educação popular, enquanto dever do Estado, foi formulada em consequência das tensões sociais oriundas das camadas populares e conjugadas às exigências de uma redefinição do papel das instituições religiosas, sobretudo a Igreja Católica, que, ao lado das Igrejas Reformadas, atuavam como elementos promotores da ação educacional de caráter filantrópico. Portanto, a idéia de educação popular, enquanto caridade, acompanhou de forma bastante flagrante, a gestação e o funcionamento dessas instituições por longo tempo.

Ainda quanto à situação prussiana e de sua regeneração moral, entendemos fazer-se necessária a transcrição de duas citações atribuídas a Fichte que bem ilustram a concepção do papel da educação no momento histórico da sociedade prussiana:

só a educação pode salvar a nação de todos os males que a afligem [...] só o processo educativo possibilita a um povo domado erguer-se de novo. Trata-se através desse processo, de inculcar sentimentos nacionais que levem o aluno a aprender o que significa ser cidadão leal à Pátria, pois é o único meio de levantar a nação a ponto dela ser digna de assumir a liderança num mundo civilizado.(FICHTE, apud GILLES, 1987, p. 211).

Essa relação que atribui ao processo educativo uma vital importância para o levantamento dos brios de um novo homem e de uma nova nação puderam ser identificados em outros discursos como o acima citado, só que localizados em modelos sociais bastante diferentes, como o francês pós-revolucionário e o brasileiro pós-independência. É o que se observa na afirmação do deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada (apud XAVIER, 1985, p. 25):

nada há de mais lisonjeiro para uma sociedade do que a boa educação de sua mocidade; um povo bem educado é quase sinônimo de povo livre, bem governado e rico; e o mal educado é igualmente sinônimo de povo desgraçado, pobre e sujeito ao jugo do despotismo.

A crença na relação entre educação e progresso, tanto moral quanto material foi um aspecto que permeou boa parte da documentação primária referente ao nosso objeto de pesquisa. A concepção do progresso como fim natural do homem, afirmação típica do positivismo dominou a produção material e até intelectual, principalmente na primeira metade do século XIX, o que se refletiu, se bem que de forma ainda tênue, em discursos oficiais como o do Sr. João José de Moura Magalhães (apud TAVARES, s/d, p. 25), Presidente da Província da Bahia em 1848: “afirma se partidário da extensão do ensino, visto ser a instrução um bem

comum para todos, porém nota que as aulas elementares da província estavam aquém das suas necessidades”.

Com a restauração proporcionada pelo Congresso de Viena, após a avalanche napoleônica, ocorre uma mudança no processo educativo prussiano, que, já sem a ameaça externa, assumiu mais claramente outra feição que seria a de “manter o povo sob controle e promover a lealdade ao governo trata-se de manter o povo no lugar que lhe fora outorgado por Deus e a sociedade”. (GILLES, 1987, P. 213).

Estabelecem-se também limites para a escolarização, de acordo com os interesses da burguesia prussiana, que não pretendia ser surpreendida por contestações de ordem social, salientando que a educação devia estar diretamente relacionada com a origem social do indivíduo, considerando o limite primordial de cada homem.

Os limites para a escolarização na Prússia nos remeteram aos limites da escolarização fundamental no Brasil do século XIX que, apesar do discurso aparentemente igualitário e progressista, mostrou-se de fato retrógrado e elitista, ao temer a participação política das classes populares como resultado de um processo educativo mais amplo. Todo esse temor acompanhava de forma sistemática os setores que postulavam a extensão quantitativa do atendimento escolar. Havia uma grande desconfiança, em um primeiro momento, com relação às campanhas de escolarização de pobres iniciadas na França por Jean Baptiste de La Salle e, na Inglaterra, por Joseph Lancaster.

Preponderava a dubiedade do pensamento burguês acerca da extensão da educação ministrada aos indivíduos oriundos das camadas mais pobres da sociedade. Assim apareceu como mais forte e interessante prática, a timidez dos currículos escolares, assim como, os limites estabelecidos para a conclusão dos estudos, não existindo uma proibição de direito, e sim, uma inviabilidade de fato.

Nesse aspecto tornam-se interessantes dois fragmentos que bem ilustram as dúvidas da sociedade burguesa no momento histórico em questão:

Por um lado necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da Igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis. (ENGUIITA, 1987, p. 110).

Sobre esses temores também se refere Sara Trimme em suas *Reflexões sobre a educação das crianças nas escolas de caridade*:

seria errado educar as classes baixas do povo, pois assim se promoveria a mobilidade social, desqualificando-se aqueles ofícios servis que devem ser preenchidos por alguns membros da comunidade. Também afirma que os filhos dos pobres não devem ter a possibilidade de aproveitar o processo educativo, pois a educação os coloca acima das ocupações da vida mais humilde. E no mínimo coloca-os numa situação desconfortável em comparação com os seus iguais. (TRIMME apud GILLES, 1987, p. 226).

Salientamos que, apesar de sociedades calcadas sobre diferentes estruturas, as elites que dominavam o poder político, fossem elas já tipicamente burguesas como na Europa, ou ainda estreitamente arraigadas aos valores aristocráticos já em desuso, como no caso do Brasil, se identificavam quando reconheciam qualquer possibilidade de questionamento ou cerceamento do seu poder, principalmente através de um mecanismo que apresenta uma dupla face de possibilidade de dominação, ou de libertação caso típico do fenômeno educativo.

A restauração repercutiu no processo educativo, possibilitando a retomada de fôlego dos setores conservadores da sociedade européia ocidental. Esta, apesar de uma nova conformação claramente burguesa, aliou-se ao ideário liberal-comercial, buscando no processo educativo a sedimentação ideológica dos novos valores da sociedade em mudança,

para utilizar a escola na reconstrução da sociedade, sem, no entanto, aventar qualquer abalo das estruturas sociais nas quais estas se assentavam.

Sob esse quadro, onde se estabeleceram claras tensões, a Igreja voltou a ser a instituição mais importante em relação ao sistema educacional, ministrando diretamente o ensino em suas escolas e nas Ordens Religiosas dedicadas prioritariamente a esta atividade. Além disso, passou à Igreja a servir diretamente ao Estado como instituição fiscalizadora das atividades das escolas oficiais onde o ensino ministrado não diferia muito do realizado em escolas religiosas.

Portanto, a aliança entre a Igreja católica e a burguesia em nações como a França, e também nas nações recém-independentes das Américas, possibilitou a consecução dos objetivos do Estado em aumentar quantitativamente o atendimento escolar, sem, entretanto, abalar as estruturas de sociedades calcadas em privilégios de classe.

Na Inglaterra, os grandes esforços de abnegados reformadores e filantropos de confissão religiosa reformista, através de seus discursos e das práticas escolares, reforçaram a formação do princípio do trabalho, este cada dia mais necessitado de “adestramento”:

O instrumento idôneo era a escola. Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas. Em 1772, William Powell já havia visto a educação como meio de adquirir ou instilar o “hábito da laboriosidade”, e o reverendo William Turner, em 1786, enaltecia as escolas dominicais de Raikes como “um espetáculo de ordem e regularidade” e citava um fabricante de Gloucester afirmando que as crianças que frequentavam as escolas voltavam mais tratáveis e obedientes e menos briguentas e vingativas. (ENGUITA, 1989, p. 114).

Nesse ponto, é procedente salientar que o processo educativo foi de suma importância para a burguesia como um elemento de controle e dominação por um lado, e por outro, como o melhor instrumento de capacitação do operariado crescente e “carente” de uma melhor

qualificação, que se traduziria em mais eficiência e produtividade no trabalho. Para as camadas populares o processo educativo seria, à época um elemento que permitiria a superação da ignorância, e a possibilidade de uma ascensão profissional, pessoal e social.

A preocupação com o aumento do oferecimento de instrução formal nos permitiu caracterizar que a escola desde cedo conseguiu manter uma espécie de fascínio sobre as classes sociais envolvidas em sua utilização, tanto as classes que a utilizava como instrumento de conformação, como na classe que via a escola como um elemento de superação das dificuldades impostas pela sociedade, conferindo a instituição escolar seu duplo papel de reprodução e transformação.

As reformas e as ações dos filantropos propiciaram razoáveis avanços no processo educativo, bem como na distensão da oferta escolar às camadas populares. Algumas correntes de pensamento elegeram a educação como elemento de suma importância para a reelaboração e transformação da sociedade. Os iluministas, por exemplo, foram de extrema importância para a gestação do pensamento pré-revolucionário francês e nortearam as experiências educacionais estatais francesas no período revolucionário.

Na Inglaterra, destacamos a contribuição do pensamento utilitarista, representado por Jeremy Bentham e Stuart Mill. O discurso utilitarista, principalmente o de Bentham, baseava-se na afirmação de que a soberania pertence à sociedade e não a uma ou a algumas pessoas, e que o bem público “consiste na soma daquelas ações que levam ao máximo grau de prazer para o máximo número de pessoas e que conduzem ao mínimo de dor”. (BENTHAM apud GILLES, 1987, p. 223). Em um outro momento, Bentham, estabelecia que “a missão dos governantes consiste em promover a felicidade da sociedade, punindo e recompensando”. (BENTHAM, 1989, p. 19).

Sobre essas máximas do utilitarismo, repousava a crença que a importância e a relevância da educação estavam diretamente relacionadas ao atendimento quantitativo, ou

seja, media-se o interesse do Estado pelo bem-estar do seu povo e também pela possibilidade que lhe era conferida de educá-lo. Os utilitaristas eram os principais defensores das iniciativas de escolarização dos pobres, principalmente na Inglaterra. A sua postura se encontrava em franca oposição aos interesses burgueses e da Igreja, já que não concordava com o ensino ministrado ou supervisionado por entidades religiosas, preconizando a sua laicização. Este é o ponto principal da obra de Stuart Mill, intitulada *Escola para todos, não só para os eclesiásticos*, que trata de uma polêmica e que se posicionou contra a postura da Igreja Anglicana, contrária à escolarização de crianças pobres patrocinada por Joseph Lancaster.

A visão de Mill também destaca a importância do processo educativo como elemento transformador dos valores de classe, postura evidenciada quando, em uma carta enviada a David Ricardo, Mill (apud GILLES, 1987, p. 224) afirmava, que “o processo educativo é o instrumento de inculcar esses ideais, tanto na classe baixa como na classe aristocrática”.

Tal citação demonstra a importância atribuída à educação como elemento mediador das relações humanas e de classe, podendo inclusive ser o meio privilegiado para resolver as tensões entre as classes e outros problemas de ordem social, como a pobreza e a criminalidade.

Ao falar dessa questão é bom não se perder de vista que a Inglaterra era a nação mais industrializada do período a que nos reportamos, a saber, finais do século XVIII e primeira metade do século XIX, atentando para as preocupações que estavam mais diretamente relacionadas em se proporcionar instrução às camadas populares, o que advinha obrigatoriamente das dificuldades quanto à melhor utilização, ou seja, a melhor produtividade da população que teria de envolver-se na malha de atividades indispensáveis a essa sociedade industrial.

A este respeito vemos que a importância de uma melhor qualificação da mão-de-obra fabril, também incidia na formação dos outros segmentos necessários para a execução das

outras atividades direta ou indiretamente relacionadas com a modernização econômica proporcionada pelo advento da fábrica.

Mesmo em sociedades onde essa industrialização não se deu de forma tão profunda como na inglesa, estabeleceu-se um discurso diretamente relacionado à modernização e ao progresso nacional, mediante o advento fabril, como podemos atestar na afirmação do deputado goiano Raymundo José da Cunha Mattos (apud XAVIER, 1980, p. 37) durante a discussão do projeto de criação das escolas de primeiras letras, em 8 de janeiro de 1826: “eu conheço que nos outros países sobejam gêneros de indústria, que faltam entre nós; mas por que? Porque nos faltam escolas”.

Portanto, deveria a fábrica modificar as relações tanto de produção, resultando na diversificação do trabalho em atividades bancárias, na variedade de casas de comércio, nas casas de câmbio, na variedade de produtos produzidos e importados, ou seja, a sociedade fabril moldaria uma nova sociedade, sociedade esta que careceria de uma escola adequada ao seu perfil e às suas necessidades.

Nota-se que a instrução foi, de fato, um dos componentes mais importantes e interessantes dos discursos desse período. Mas não se deve deixar de questionar acerca dos limites que eram realmente impostos ao seu pleno funcionamento e como esta educação deveria prioritariamente estar vinculada à produção e ao progresso material, progresso que, apenas beneficiou uma parcela da sociedade.

Os novos métodos

Um dos componentes educacionais que alcançaram aumento significativo enquanto foco das preocupações da sociedade européia durante período em questão foram os métodos de ensino. Logicamente, sempre foi uma preocupação dos pedagogos, no sentido mais amplo

do termo, formular novas e definidas formas de melhor e mais eficientemente ensinar, sobremaneira em um momento ímpar para o crescimento do atendimento escolar.

Para tanto, a metodologia de ensino deveria estar sempre em conformidade com um projeto político-educacional mais amplo, que deveria nortear os caminhos que se pretendia traçar para os escolares, onde fossem reforçados alguns aspectos de extrema relevância para a sociedade onde estava inserida essa escola. Ao mesmo tempo, esperava-se que fossem reprimidos outros valores ou práticas que não se adequassem ao modelo de indivíduo que essa escola pretendia formar de acordo com seus projetos mais amplos de responder sempre as necessidades da sociedade.

Sendo assim, para nos reportar aos principais métodos de ensino do século XIX, necessitamos fazer uma breve caracterização do método das *Escolas Cristãs*, denominação mais ampla para as escolas que utilizavam o método de ensino de Jean Baptiste de la Salle, que, mesmo cronologicamente situado um século antes, foi de extrema importância para o entendimento dos principais métodos de ensino utilizados na Europa e no Brasil, durante a primeira metade do século XIX.

O método de La Salle, exposto na obra *Conduite des écoles chrétiennes*, na qual o autor regulamentava as formas de funcionamento das escolas, baseava-se “no conhecimento íntimo da criança, suas disposições pessoais, suas energias sobrenaturais, seu fim terrestre e eterno”. (PEETERS & COOMAN, 1965, 71).

Nesta mesma obra, há a descrição do currículo dessas escolas, que deveria nortear todo o programa de estudos das crianças, conforme as preocupações de la Salle em “formar” um indivíduo útil para a sociedade e, sobretudo, pio:

Haverá nove espécies de lições nas escolas cristãs: 1ª) a tábua (mural) do alfabeto; 2ª) a tábua das sílabas; 3ª) o silabário; 4ª) o segundo livro, para aprender ou soletrar e as sílabas; 5ª) ainda no segundo livro, que era aqueles que sabem silabar perfeitamente começarão a ler; 6ª) o terceiro livro que

serve para aprender a ler com pausas; 7ª) o Saltério; 8ª) a Civilização Cristã; 9ª) as leis escritas a mão. (MANACORDA, 1992, p. 228).

Nesta citação também podemos determinar alguns aspectos relevantes desse projeto pedagógico, como a separação entre o ensino da escrita e da leitura, a extrema influência religiosa e a necessidade de instrumentos didáticos específicos para as atividades escolares, bem como o ensino dos registros, ou “leis escritas a mão”. (MANACORDA, 1992, p. 228).

Um outro aspecto bastante relevante a ser considerado era o fato dessa escola poder reunir em uma mesma classe alunos em diferentes estágios de aprendizagem, o que propiciava a um único professor, trabalhar com uma quantidade maior de estudantes, tarefa que se tornaria possível mediante um eficiente esquema de controle e disciplina da sala de aula.

O ensino da escrita que deveria começar com o aprendizado dos caracteres latinos foi de extrema importância neste método, que valoriza até a ação de apontarem-se às penas como um exercício de extrema concentração, também necessária para a reprodução das letras e palavras nas pequenas lousas, onde os alunos praticavam os rudimentos de escrita e aritmética. Essa atividade escolar demandava extrema atenção por parte do aluno, e, no seu mais extremo controle por parte do professor, pois toda a sua concentração estava exatamente situada na ponta da sua pena.

Acerca de tal questão, Foucault assim se referiu quanto ao ensino de caligrafia: “Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica - uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador”. Deve-se (aí fazendo uma citação de La Salle):

Manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance da vista não o permita; a perna esquerda deve ficar um pouco mais avançada que a direita, sob a mesa. Deve-se deixar uma distância de dois dedos entre o corpo e a mesa; pois não só se escreve com mais rapidez, mas nada é mais

nocivo à saúde que contrair o hábito de apoiar o estômago contra mesa; a parte do braço esquerdo, do cotovelo até a mão, deve ser colocada sobre a mesa. O braço esquerdo deve estar afastado do corpo cerca de três dedos, e sair aproximadamente cinco dedos da mesa, sobre a qual deve apoiar ligeiramente. O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem. (La SALLE apud FOUCAULT, 1996, p. 158-9).

O autor prende-se a detalhes que são dignos de registro. É o que acontece quanto à postura dos alunos no ato do apontamento de suas penas pelo professor:

“eles se manterão de cabeça descoberta até que ele a tenha devolvido e, ao recebê-la, beijar-lhe-ão a mão e o reverenciarão declinando a cabeça. Mas não pararão de escrever enquanto o mestre apontar as suas penas”. (LA SALLE apud MANACORDA, 1992, p.231).

A ênfase no ensino da escrita e sua separação do ensino da leitura, por sua vez provocou o aparecimento de um fenômeno não pouco comum, o do aprendizado da escrita e o desconhecimento da leitura e foi motivada pelos altos índices de abandono dessas escolas durante o decorrer do plano de estudos, aliada ao fato de que, enquanto o ensino da escrita localizava-se logo no começo deste currículo o ensino da leitura apenas começará a ser ministrado na Quarta parte, ou no segundo livro, quando o aluno já soubesse escrever.

Um outro aspecto bastante presente no pensamento e no método de La Salle, é a questão disciplinar, que, segundo Peeters e Cooman (1965, p. 73) “deve aliar firmeza e doçura, caridade materna e zêlo constante”. Sendo que o termo disciplina foi utilizado por La Salle (apud MANACORDA, 1992, p.234) como sendo “um bastão de 8 ou 9 polegadas, na ponta da qual estão fixadas 4 ou 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós.”

Foucault ao analisar as formas de controle do corpo e sua “domesticação” para os fins que pretende o meio social clarifica tal questão ao afirmar:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplinas. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica do poder, que está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que se operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 1996, p.126).

O método também possuía todo um mecanismo de recompensas para os alunos, que tinham o claro objetivo de reforçar o aspecto moral e disciplinar, reforçando o caráter pio dos discípulos. As recompensas deveriam estar sempre relacionadas a esse aspecto, sendo, na maioria das vezes, livros ou imagens sacras, o que estava bem a caráter do projeto educacional dos “Irmãos da Doutrina Cristã”.

Acerca da atividade dos professores, afirmava-se que esta função de maneira alguma poderia ser realizada simultaneamente a outra qualquer, inclusive a sacerdotal. Isso estava diretamente relacionado às veladas críticas feitas pelos Irmãos da Doutrina Cristã aos cidadãos elevados à função de mestres nos países em que se firmou a Reforma religiosa.

Ainda quanto à formação de professores é de extrema relevância aqui citar a originalidade do método de La Salle, quando da criação de uma espécie de “Escola de Aplicação”, para prática do seu método de ensino, por parte dos normalistas, sob a tutela de um irmão mais experiente.

Quanto à originalidade dos aspectos metodológicos de La Salle, encontramos, por exemplo, na obra *Pequena História da Educação* das irmãs religiosas Peeters e Cooman, a afirmação de que Jean Baptiste de La Salle, não foi o criador do método de ensino simultâneo, que consideram um grande avanço em relação ao método individual, o mais utilizado até

então. Essas religiosas fazem uma breve descrição desse método, descrevendo-o sucintamente:

Anteriormente em quase todas as escolas rurais, o mestre ensinava individualmente: sentado numa cadeira alta, chamava a cada aluno, de per si, para que recitasse as lições, recebesse a tarefa e mostrasse o exercício feito. Dessa forma, numa classe cada discípulo ficava praticamente abandonado a si mesmo. Para o mestre, era tarefa sumamente monótona fazer repetir cinquenta ou mais vezes a mesma coisa. À adoção do ensino simultâneo representou, pois, imenso progresso. (PEETERS & COOMAN, 1965, p. 72-3).

Em relação aos objetivos ideológicos da política educacional, na qual o método de La Salle está inserido, vemos claramente expressos os interesses no doutrinamento religioso em busca de um homem piedoso e crente, além do entendimento da civilização humana sob a ótica da Cristandade.

Existia também uma preocupação relacionada com o cotidiano e as transformações estruturais, sobretudo econômicas que se processavam na sociedade, que se expressavam na leitura dos registros comerciais e/ou contábeis, que por serem manuscritas, são as chamadas leis escritas à mão.

Em La Salle vemos claramente a gestação de uma nova fase do trabalho pedagógico da Igreja, agora através da filantropia, caridade esta que visava rivalizar com as iniciativas protestantes que, desde a reforma religiosa, postulava oferecer instrução básica aos segmentos mais pobres da sociedade.

Além da preocupação relacionada com a convicção religiosa, também observamos claramente a utilização do processo educativo como forma de se coibir o que as classes privilegiadas consideravam idéias nocivas que se gestavam em uma Europa em transformação.

Outro método que nos será de extrema importância detalhar é o chamado *método do ensino mútuo ou monitorial*, o primeiro utilizado oficialmente pelas escolas de primeiras letras que foram criadas no Brasil pelo Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827. Aqui este método será descrito em suas características originais e gerais, sendo que sua análise e sua aplicação cotidiana no Brasil, serão apresentadas de forma mais detalhada posteriormente na segunda parte deste trabalho.

O método de ensino mútuo foi elaborado a partir da conjunção de vários matizes, como o método de La Salle, a atividade filantrópica de escolarização dos pobres do pastor Robert Raikes e das experiências educativas do capelão Andrew Bell.

Relacionando esse método de ensino com seu momento histórico, ou seja, os anos finais do século XVIII, encontramos-lo nascido em uma região colonial, em Madras (ou Madrasta), na Índia, onde Bell dirigia um asilo para meninos. Dali foi transplantado para a Inglaterra, onde teve plena acolhida e serviu de centro difusor para outras áreas metropolitanas e periféricas.

Nesse momento, a Europa passava por mais uma fase do processo que comumente chamamos de Revolução Industrial, onde os efeitos do urbanismo, aliados a necessidade cada vez maior de mão-de-obra, melhor capacitada, (entenda-se aí com rudimentos de instrução escolar) faziam com que este método de ensino fosse visto como uma possibilidade concreta de solução desse problema a um baixo custo e com certa rapidez.

No campo teórico, esse método estava baseado nas idéias utilitaristas de Bentham e Mill, no que corresponde a abrangência e a utilidade quantitativa que deverá nortear o processo educativo.

Quanto ao currículo, limitava-se a leitura, a escrita e a aritmética, acrescentando-se, quanto ao ensino das meninas, a tecelagem, especificamente no caso da Inglaterra.

Notou-se que na Inglaterra existia uma atividade, dita diferenciadora do ensino das meninas e dos meninos. Neste caso, uma atividade intimamente ligada a um processo produtivo bastante importante para a economia inglesa, o que nos pareceu importante para não se perder de vista os reais objetivos desse método e a que segmento social ele se destinava. Observou-se também que a mulher na Inglaterra industrial já alcançava significativa participação na mão-de-obra da indústria têxtil.

No Brasil, a diferença entre os conteúdos na aplicação do método para meninos e meninas foi expressa no texto do decreto de 15 de Outubro de 1827, em seu artigo 7º:

Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma do art. 3º para as cidades, vilas e lugares mais populosos em que o presidente em conselho julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de cozer e bordar. (XAVIER, 1985, p. 24).

A atividade das mulheres na escola também reflete o modelo de sociedade em que elas estavam inseridas: patriarcal, escravocrata e agrícola, no qual a única importância da educação para a mulher seria a de fornecer os rudimentos escolares aos filhos, ou como primeiro requisito para aquelas que viriam a tornar-se mestras.

Outro aspecto bastante interessante do método do ensino mútuo é a ausência de doutrinação religioso, apesar deste método de ensino ter sua origem em estabelecimentos organizados sob a direção de religiosos de base cristã, mas de denominações diferentes, como os anglicanos e os quackers.

Esse aspecto de certa maneira difere de como este método foi utilizado no Brasil, já que devido ao fato de ser o catolicismo, a religião oficial do Império brasileiro, e ao grande número de clérigos que se dedicavam ao magistério, não se podia esperar nada que não fosse uma extrema influência da Igreja.

Reforçava isto, o fato dos padres terem sido uma das poucas atividades que possuíam o domínio da leitura e da escrita em condições de ministrar o ensino às crianças, como podemos ver na observação do deputado maranhense Manuel Teles da Silva Lobo:

a falta de pessoas literatas é tão grande que até em algumas capitais do centro não se encontrarão, bem como em Oeiras, capital do Piauí, onde além do juiz de fora, o único capaz de preencher as funções de mestre e examinador é o vigário, pois é o único que sabe gramática portuguesa; ora, quando este mal é tão grande em uma cidade, quanto maior não será nas miseráveis vilas? (LOBO apud XAVIER, 1985, p. 46).

O funcionamento do método de ensino mútuo baseava-se na atividade dos monitores, que eram os alunos mais adiantados nas lições, incumbidos pelos mestres de ensinar aos alunos mais atrasados, e de zelar pela disciplina da aula. Esses monitores eram os únicos que recebiam as lições diretamente do professor.

O processo de escolha dos monitores consistia na observação cotidiana dos alunos e dos seus desempenhos, em clima de extrema competição, como propunha o método e como constatamos no seguinte trecho:

se um aluno comete um erro, cede o lugar ao que está depois dele, que o corrige, e dessa forma, o mais hábil chega a colocar-se em primeiro lugar... Desse modo, quem avança passa sempre para a frente da divisão e quem regride passa para trás... A criança que por algum tempo ficou ocupando o primeiro lugar da classe passa para o último da classe superior... assim também quem não faz progressos suficientes desce para o primeiro lugar da classe inferior. (HAMMEL apud MANACORDA, 1992, p. 260).

Quanto à metodologia, ou etapas do processo de ensino, encontramos a seguinte descrição:

o aluno aprendia o alfabeto, traçando este na areia colocada em cima do caderno, segundo o modelo apresentado pelo monitor numa ficha grande. Uma vez que dominava esse primeiro passo, o aluno, empreendia o mesmo processo no quadro-negro, até se tornar eficiente. Em seguida, utilizava as

próprias fichas como instrumento de escrita, para depois enfrentar os livros e enfrentar a leitura. (GILLES, 1987, p. 226).

Um das principais vantagens que podemos atribuir ao método de ensino mútuo é a simultaneidade do ensino da escrita e da leitura, questão assim vista por Viñao Frago:

A difusão da escrita para um público mais amplo, durante o século XIX, só será possível com a anterior democratização/simplificação gráfica e ortográfica do signo e a preparação para seu uso funcional (petições, cartas, documentos, contratos, etc.) e sua aprendizagem simultânea e combinada (não independente ou separada no tempo) com a da leitura, inovação introduzida, a princípios do século XIX, pelo movimento do ensino mútuo. (VIÑAO FRAGO, 1993, p.41).

Outro grande avanço para o período, realizado pelo método de ensino mútuo, foi a abolição dos castigos físicos que, também estava relacionada com a prática de não agressão dos quackers, propugnadores deste método.

É extremamente importante a utilização das postulações de Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, para analisar as transformações ocorridas nas instituições e que proporcionaram a mitigação dos castigos físicos nas escolas, nos quartéis, etc., para podermos avançar além da atribuição ao caráter pacífico *quacker*, e procedermos uma análise mais ampla e profunda deste fenômeno.

Isto nos parece marcar uma nova forma de encarar o corpo, assim como, junto com a sedimentação da sociedade capitalista, considerar o corpo como primordial instrumento de produção não devendo este ser deliberadamente maltratado.

Os prêmios e os incentivos, até pecuniários, eram elementos que apareceram reforçados por um aspecto eminentemente capitalista, já que uma das causas que favoreceram a maciça adoção deste método na Europa e nas Américas, foi o seu aspecto otimizador de custos.

Portanto, quando Manacorda (1992, p. 260) afirma que “a competição é, então o princípio ativo destas escolas”, está a meu ver caracterizando-a como um aspecto típico da educação capitalista, onde esse sistema econômico assume de vez a importância de formar quadros desde a mais tenra idade.

Ao falarmos do grande e rápido crescimento das escolas que funcionavam pelo método do ensino mútuo, necessitamos também explicar as reações dos setores mais conservadores acerca da escolarização dos pobres. Na Inglaterra, a oposição encontrou coro nas autoridades religiosas da Igreja Anglicana, o que nos pareceu estar relacionado com a preocupação da possível perda de monopólio sobre a educação.

A opção em educar-se as camadas mais pobres da sociedade, se por um lado motivava elementos da classe dominante, por uma questão de viabilidade e observação das vantagens econômicas, também trouxe dentro desse mesmo segmento social dominante, reações bem menos efusivas, fundadas em extremo conservadorismo.

Não acreditamos que tais posições possam ter sido tão constantes, já que estas pareceram apenas conter um temor de qualquer possibilidade de mobilidade social. No caso inglês, essa foi a postura assumida pela nobreza tradicional, ainda não perfeitamente cônica dos novos tempos. Assim afirmamos que a burguesia industrial, mola-mestra da economia britânica, sempre se posicionou favoravelmente quanto à proliferação do método lancasteriano, e até, de certa forma, o custearia.

A disputa senão da exclusividade, mas do controle do ensino na Inglaterra provocou momentos de tensão entre os membros da Igreja Anglicana, que era a Igreja oficial do Reino inglês, e setores da burguesia, sobretudo aqueles influenciados pelas idéias utilitaristas, para os quais o único critério válido para se julgar a eficácia de qualquer ação ou atividade seria através do bem quantitativo proporcionado.

Por sua vez, a Igreja Anglicana, se posicionava como a detentora do monopólio na instrução das camadas mais pobres da sociedade, baseando-se no argumento de que sendo a educação oficial e nacional, nada mais justo, segundo o pensamento anglicano, de que este ficasse a cargo da igreja que também era oficial e nacional.

O argumento dos utilitaristas baseava-se principalmente, na afirmação de Mill, segundo a qual a Igreja limitava-se a defender os interesses da classe dominante e que não pretendia concretamente oferecer a instrução para a maioria da população, destacando a figura de Lancaster como um real exemplo de caridade cristã.

Ao avançarmos no bojo de tal discussão, devemos ser claros em frisar que tais querelas, que aparentemente se pautavam em divergências religiosas e de classes sociais, (por um lado, a Igreja Anglicana representante da nobreza e os utilitaristas, estes, porta-vozes da burguesia industrial em franca ascensão), resultavam do fato de os opositores já terem claramente vislumbradas as possibilidades da utilização do processo educativo nas suas concepções de sociedade.

Tal disputa que ocorreu também em outras nações européias como a França, neste caso entre iluministas e segmentos da Igreja Católica através de suas Ordens Religiosas, evidenciou que, neste dado momento histórico, a educação ascendeu dentro dos programas nacionais como um elemento de suma importância na vida cotidiana.

O método de ensino mútuo se expandiu para a França em 1814, com a fundação da *Sociedade para o encorajamento da Indústria nacional* e da *Sociedade pela Instrução Elementar*. Logicamente este método foi adotado logo após a Restauração. Posteriormente em 1816, quando houve a determinação do governo de que houvesse em cada comuna uma escola de primeiras letras para as crianças, o método escolhido foi o do ensino mútuo, também utilizado na instrução de adultos.

Em termos quantitativos, por volta de 1820, contam-se 1500 escolas utilizando esse método de ensino na França, sendo que estas se encontravam quase que concentradas nos grandes centros urbanos.

Ainda com relação à quantificação do atendimento por esse método, há a referência da existência na Inglaterra, em 1811, de mais de quinze escolas com cerca de trinta mil alunos. (MANACORDA, 1992, p.258).

Ao nos referirmos à instrução para os pobres, sem dúvida teremos que nos deter um pouco nas condições sociais que estabeleceram uma preocupação com a pobreza neste momento histórico em questão, já que este problema não pareceu ser um grande motivo de preocupação em outros momentos da História ou em outros modelos de sociedade.

A Revolução Industrial e o conseqüente advento da produção fabril trouxeram consigo um acirramento das condições da vida cotidiana, exacerbadas pela explosão demográfica das cidades e dos centros industriais. A essa questão buscaram-se respostas, que procurassem senão resolver pelo menos evitar o crescimento das tensões naturais, motivadas pelas novas condições humanas e sociais, que poderiam traduzir-se em movimentos de contestação a toda ordem vigente, o que sem dúvida, não era do interesse dos setores dominantes da sociedade.

À crise do urbanismo, somamos a grande utilização do trabalho infantil na produção industrial e a preocupação do empresariado em duas frentes, primeiro na qualificação da mão-de-obra que, a cada dia, adentrava na fábrica mais jovem, e segundo, realizar o “adestramento” desta mão-de-obra nos princípios de eficiência e organização.

O ensino ou instrução ficava em um obscuro segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura, etc. O guia para o trabalho dos inspetores nas escolas mútuas publicado pela Sociedade para a Melhoria da Instrução Elementar, na França, em 1817, continha vinte e oito normas, e as treze primeiras eram:

Observa-se na escola um silêncio suficiente?

Permanece o professor suficientemente silencioso, fazendo-se obedecer mediante gestos? Realiza-se a leitura realmente a meia voz? Está em ordem o

mobiliário? Cumpre-se realmente a máxima: cada coisa em seu lugar e um lugar para cada coisa? São suficientes a ventilação e a iluminação? Tem bastante espaço para os alunos? É correta a atitude dos alunos? Colocam claramente as mãos atrás das costas durante os movimentos e deslocam-se marcando o passo? Estão satisfeitos os alunos? Tem os alunos às mãos e os rostos limpos? Estão bem visíveis os rótulos das punições e são utilizados? O professor ameaça bater as crianças? Exerce corretamente o professor uma vigilância permanente sobre o conjunto dos alunos? (ENGUITA, 1989, p.118).

O método também se expandiu para outras regiões, como os Estados Unidos da América, onde, nos primeiros anos do século XIX, já existiam centros de ensino em Nova Iorque, na Filadélfia, em Boston. Também encontramos o método sendo usado em Serra Leoa, na África do Sul, na Índia, na Austrália, ou seja, em praticamente todo Império colonial britânico.

Foi grande a acolhida do método do ensino mútuo na América Latina, região onde existia grande escassez de material humano para realizar a função de professores, aí um dos grandes méritos do método em poder atingir um número, segundo alguns autores, de até 500 alunos por classe, além deste requerer apenas espaços suficientes para a quantidade de alunos e recursos didáticos simples, fatores determinantes de sua escolha tanto no Brasil, como no restante do continente americano:

Consumada a independência, o ensino primário, nos países americanos, teve os seguintes aspectos: no político, tratou-se de subtraí-lo às mãos do clero; quanto ao seu conteúdo, deu-se guarida à ciência natural, e no que tangia aos métodos, introduziu-se o sistema lancasteriano da instrução mútua, que como se sabe, ajudava a remediar a escassez de mestres. J. Lancaster, em pessoa, convidado por Bolívar, visitou a capital da Grande Colômbia, em 1824; mas anteriormente o escocês P. Thompson, de 1818 a 1824 difundia seu método na Argentina, no Chile, e no Peru. Em 1822, fundou-se no México, a Benemérita Companhia lancasteriano, cuja obra se manifestou na criação de numerosas escolas. (LARROYO, 1974, p. 597).

O método de ensino mútuo foi até a década de 1840, o principal instrumento de escolarização das crianças e dos trabalhadores fabris na Europa Ocidental. Esse foi

considerado o meio mais prático de formação do futuro operário, sendo a monitoria a aplicação prática do princípio industrial da divisão do trabalho, que se firma como elemento crucial dessa nova fase da produção fabril.

Em finais da década de 40, do século passado o método entrou em declínio devido em grande parte a utilização do método de ensino simultâneo, adaptado pelos Irmãos da Instrução Cristã, e que consideramos não mais que uma readequação do método de Lancaster.

Capítulo 2

Educação luso-brasileira e o ensino de primeiras letras

Um dos fatores comumente considerado como de extrema importância para a educação luso-brasileira foi a ascensão política do Marquês de Pombal ao Ministério português durante o reinado de D. José I, o que possibilitou o estabelecimento em Portugal de algumas idéias do Iluminismo, que tardia, e digamos, filtradamente chegava a Portugal, via intelectuais residentes principalmente em Paris e Londres.

Acerca do Iluminismo português, salientamos que este, por uma série de fatores, não conheceu em terras lusitanas o mesmo teor de crítica à nobreza e de compilação do ideário de uma burguesia efetivamente revolucionária e empreendedora. Como podemos notar na seguinte observação de XAVIER (1994, p. 51): “Embora a Metrópole portuguesa só abrisse perspectivas para a penetração de um Iluminismo contido, científico na aparência, já que permaneceria submetido à tradicional cultura da imitação, memorização e cultura literária.”

No campo da instrução pública que nos importa direta e especificamente, o Iluminismo do período pombalino suscitou uma série de mudanças na estrutura educacional de Portugal e de suas colônias, o que de certa forma seria o prenúncio de todas as transformações posteriores pelas quais viria passar toda a educação entre meados dos séculos XVIII e XIX.

A expulsão dos jesuítas do território português e de suas colônias, em 1759, teria sido provavelmente, um fato político, precursor que possibilitou essas mudanças. Como é bastante sabido, cabia aos jesuítas a quase exclusividade da educação no Reino Português, principalmente no segmento do ensino elementar, desde a Contra Reforma. Também cabia a Companhia de Jesus, a formação e a atuação como preceptores dos filhos das classes dominantes portuguesas, que, posteriormente, deveriam ocupar as posições de destaque na sociedade, tanto na metrópole como nas colônias. Além disso, não fugindo aos objetivos originais de evangelização desde a sua criação, tinham a tarefa da catequização, ou como costumeiramente se referiam seus membros, à civilização dos nativos.

Essa função pedagógica dos jesuítas nos foi descrita desde os primórdios do Brasil enquanto colônia, em vista de quinze dias após a chegada dos primeiros religiosos ao Brasil, criaram em Salvador uma escola elementar, sendo o primeiro professor Vicente Rodrigues, considerado o primeiro mestre-escola do Brasil.

A influência que os jesuítas vieram a ter ao longo do tempo na sociedade luso-brasileira foi claramente descrita por alguns autores que trataram deste período histórico:

O êxito da obra jesuítica foi tão grande que, no primeiro século da colonização, o colégio dos jesuítas chegou a fazer sombra à casa-grande e aos sobrados patriarcais, na sua autoridade sobre o menino e a mulher e o escravo. Pelo colégio, como pelo confessionário, e até pelo teatro, os jesuítas procuraram subordinar à Igreja aos mesmos elementos passivos da casa-grande duas de suas funções mais prestigiosas: a da escola e a da Igreja. Procuraram enfraquecer a autoridade do pater-famílias nas suas duas raízes mais poderosas. (FREYRE apud LARROYO, 1974, p.887)

Esta posição também é reforçada por Vilhena (1969, p. 274) que se referindo ainda ao período anterior à expulsão desses religiosos, afirmava: “pais de família que viviam entusiasmados que nada era neste mundo quem não tinha um filho religioso na Companhia.”

Desta forma, a Companhia de Jesus enraizou-se ideologicamente nas estruturas sócio-políticas do Reino, notadamente nas suas colônias e, em nosso caso específico, o Brasil, formando assim as concepções dos herdeiros das classes dominantes e estabelecendo firmemente os sustentáculos da religião Católica Apostólica Romana no cotidiano da sociedade brasileira ainda colonial.

A expulsão dos jesuítas provocou necessariamente a tomada de uma série de medidas por parte da coroa portuguesa para organizar ou reorganizar toda a estrutura educacional, agora, sob moldes modernos e científicos como se pretendia de acordo com o pensamento iluminista, que, como já fora dito, chegava às terras lusitanas.

Esse período comumente tratado na bibliografia sobre o assunto como a “lacuna educacional” caracterizou-se, de fato, pela tomada de tímidas medidas no campo educacional que visavam preparar a instituição de um modelo de instrução estatal, como já se vinha articulando em outras nações européias. Para isso seria necessário o estabelecimento de todo um aparato institucional e legal, além e principalmente, da constituição de uma clara dotação de recursos de ordem fixa e segura para que se custeassem os estudos.

Os estudos a que nos referimos neste momento eram os que deveriam ser realizados sob o novo regime de estrutura educacional, a saber, o sistema de aulas régias, que consistia em aulas avulsas em substituição às disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuíticos.

Sobre isto, podemos afirmar que o sistema de aulas régias por si só encerrava uma série de dificuldades, tanto na sua estrutura, quanto no seu funcionamento cotidiano. Uma dessas, e talvez a principal seria a dificuldade em se conseguirem professores realmente aptos para exercer as tarefas relativas ao magistério, sendo que, nesse caso, uma das medidas tomadas pelo reino foi a de substituir os jesuítas por membros de outras ordens religiosas, como por exemplo, os Oratorianos.

Um outro dado digno de nota é que este modelo de organização de ensino continuou privilegiando um segmento da sociedade, que deveria fornecer os quadros necessários para a administração pública, objetivando a continuidade da hegemonia de classe. No caso brasileiro, essas aulas serviram primordialmente como preparação para aqueles que poderiam dar-se ao luxo de concluir seus estudos superiores na Europa.

Foram criadas aulas régias primárias, apenas limitadas ao ensino da leitura, da escrita e de rudimentos de aritmética, onde o processo de consecução de professores, devido às poucas exigências, possibilitava o ingresso no magistério de indivíduos que pouco ou nada mais sabiam do que os conteúdos que deveriam ministrar.

Só havia escolas nas cidades e vilas mais importantes enquanto os outros pontos do país viviam na mais completa ignorância. Excetuados os seminários e as aulas monásticas, só se poderia beber alguma instrução, freqüentando-se as poucas aulas (escolas) régias de Latim, Retórica, Filosofia e mui limitado número de escolas de instrução elementar. Os professores mal remunerados e pouco considerados, não tinham uniformidade no ensino, nem aptidão, e aos alunos infligiam castigos corporais excessivos e infamantes. A instrução estava fechada em estrito círculo e péssimas eram as escolas, porque não eram bons os professores. (AZEVEDO apud LARROYO, 1974, p. 892).

Ainda acerca do ensino primário, vemos especificamente tratando deste nível de ensino a lei de 06 de novembro de 1772, com a qual, segundo GOMES (1996, p. 14-5) “o Marquês de Pombal criou, no Reino, no Ultramar e nas ilhas, algumas centenas de escolas, às quais seriam afectados 479 mestres de ler, escrever e contar”. Quanto à distribuição geográfica destes mestres, encontramos tratarem-se de 440 mestres de ler, escrever e contar no Reino, 24 no Ultramar e 15 nas ilhas.

Nesse mesmo mês de novembro do ano de 1772, foi criado finalmente o fundo que deveria servir de custeio para as aulas criadas quatro dias antes, denominado subsídio literário, que assim se definia sob a forma de lei:

Nestes reinos e ilhas de Açores e Madeira, [estabeleço o imposto] de um real em cada canada de vinho; e de quatro réis em uma canada de aguardente; de cento e sessenta réis em cada pipa de vinagre; na América e na África, de um real em cada arratel de carne, da que se cortar nos açougues; e nelas e na Ásia, de dez réis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê venha a dar. (GOMES, 1996, p. 14).

Deve-se notar, entre outros aspectos, que a cobrança do imposto era relativamente específica quanto aos locais, e sobre que produtos deveriam ser taxados, e onde este deveria ser cobrado, ou seja, deveria ser cobrado de setores relativamente mais fáceis de serem tributados e que efetivamente pudessem arrecadar o suficiente para o fim que se destinava.

Quanto ao subsídio literário, tornou-se comum à discussão acerca da sua suficiência ou não para custear as escolas, principalmente em decorrência da grande sonegação e da irregularidade que sempre foi a tônica de sua cobrança. Logicamente como tal imposto era cobrado a partir da circulação de uma determinada mercadoria no mercado regional, o que claramente deveria ser oscilante devido às variações costumeiras dos mercados em que era cobrado.

Encontramos não poucas vezes referências aos atrasos dos vencimentos dos professores devido a insuficiência dos recursos oriundos dessa tributação, como também encontramos referências outras, que ressaltam que os dados atribuídos ao subsídio literário nos anos de 1797 e 1798 eram incompletos, visto que, o imposto sobre a carne dava quase para o pagamento de todos os professores da cidade do Salvador, isso sem contar o imposto sobre a aguardente.

Ainda sobre o subsídio literário, Vilhena (1969, p. 286-7) deixa transparecer que a sua arrecadação era aquém quanto ao número de estabelecimentos em reais condições de serem tachados “visto que os alambiques tem subido tanto em número que são o duplo do que eram quando este impôsto rendia o duplo do que rende hoje, e isto porque a maior parte dos donos manifestam menos canadas do que pipas destilam nos seus alambiques”.

Um dos problemas que mais afligiam o sistema de ensino nessa época era a não-determinação clara dos objetivos a que se destinava a administração dos recursos para o custeio da educação do Reino. Outro problema era a dificuldade para formação de professores, no nosso caso, para as aulas de primeiras letras. Tal situação continuou sem maiores transformações até a fuga da família real de Portugal para o Brasil.

Estruturalmente esse fato não atingiu a organização do ensino. Continuou-se a cobrança do subsídio literário com a mesma incerteza e ineficácia de antes, o mesmo

acontecendo quanto à aplicação de tais recursos, sempre à sombra das constantes acusações de sonegação e desvio de suas finalidades originais e legais.

Costumeiramente a bibliografia costuma atribuir ao período relativo à vinda da família real ao Brasil como de grande florescimento para a educação no país, citando para fundamentar suas afirmações a criação dos primeiros cursos superiores da colônia, no caso, os Cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina, assim como a Academia Real de Marinha e a Academia Real Militar, além de centros científicos e culturais como o Jardim Botânico, o museu Nacional e a Imprensa Régia.

As instituições criadas a partir da vinda da família real nos deixam ver de forma mais clara que os interesses de classe determinaram as decisões no campo educacional e visavam beneficiar tão-somente os membros da corte que tinham se deslocado além-mar como sinônimo de fidelidade ao rei. Por sua vez, os membros das classes mais abastadas da colônia que se sentiam portugueses de fato, encontravam-se então como em seus mais belos sonhos, próximos do seu monarca no calor dos trópicos.

Portanto, tais instituições apenas aos filhos destes puderam ser de alguma serventia, já que a maioria da população, esta sim, quase que apática as mudanças (poucas) que se processavam, não se sentia sequer conhecida pelas autoridades que já aqui viviam, quanto mais pelas importadas de Portugal.

A instrução elementar tanto em Portugal, quanto no Brasil, sobreviveram muito à mercê de instituições de caráter filantrópico, criadas junto a sociedade civil e que pretendiam propiciar educação básica aos cidadãos livres e seus filhos. Podemos claramente notar que tal movimento de instalação dessas instituições também conheceu nesse período, na Europa, um enorme crescimento, onde também existiam iniciativas de caráter pessoal visando dividir com o Estado as obrigações para com a educação do povo.

Esse é o momento histórico que chamamos de emergência dos sistemas de ensino, no qual a educação foi vista como redentora da ignorância e propiciadora do começo de uma era de prosperidade, as bases do otimismo pedagógico.

Com relação ao efetivo combate ao analfabetismo, autores portugueses como Carvalho (1996, p. 526), afirmam ter sido necessário um “profícuo combate ao analfabetismo extremamente elevado entre nós, com possibilidades de ser realmente proveitosa”.

Queremos registrar também uma medida tomada isoladamente em 1803, criando um Colégio

destinado à educação dos filhos dos militares sob seu comando, proporcionando-o também à população civil dos arredores. O Colégio da Feitoria, assim chamado, foi inaugurado em 2 de Março daquele ano e teve êxito bastante para que, anos mais tarde, procurassem torná-lo mais prestimoso. (CARVALHO, 1996, p.526).

Sobre essa instituição escolar cabe informar que, apesar de conter no seu programa oficial, o ensino das primeiras letras, estas de fato talvez não fossem ensinadas nessa escola, visto que o domínio da leitura e da escrita eram condições para a admissão dos alunos. Mas esse critério, com o posterior êxito dessa escola, abriu espaço para projetos outros, muito mais amplos e quantitativamente mais meritórios.

Assim, atribuímos importância tanto para o ensino de primeiras letras, como para o ensino normal no reino português à criação das escolas nos quartéis, datada de 10 de outubro de 1815:

O príncipe regente, N. S. [Nosso Senhor] – lê-se na provisão – desejando promover nos cursos de linha do seu exército o conhecimento da leitura e escrita portuguesa, não só para o bem dos serviços dos mesmos corpos, economia da sua real fazenda, mas também para beneficio daqueles seus vassallos que pretendem ocupar os diversos postos militares na classe de oficiais inferiores. É servido mandar estabelecer uma aula de ler, escrever e contar, em cada corpo de infantaria, caçadores, cavalaria e artilharia do seu

exército, e na real guarda da polícia de Lisboa; afim de que se aproveitem delas os indivíduos dos mencionados corpos, querendo eles, e igualmente seus filhos, assim como também os filhos dos habitantes das terras ou bairros em que os mesmos corpos tiveram seus quartéis. (RIBEIRO apud CARVALHO, 1996, p. 525-6).

O advento das escolas nos quartéis suscitou uma série de pontos dignos de análise que por serem extremamente ricos e complexos talvez mereçam a dedicação de trabalhos específicos. Em razão disso nos deteremos apenas a alguns deles, notadamente os mais importantes, e, logicamente, aqueles que se relacionam mais diretamente com o nosso objeto de estudo.

O primeiro desses pontos relaciona-se à influência inglesa na adoção dessa medida, dada a interferência na administração portuguesa do general inglês Beresford (apud CARVALHO, 1996, p. 527): “interessado na elevação cultural dos militares portugueses que comandava, e certamente conhecedor do êxito do ensino mútuo no seu país, o informador e instigador da criação das referidas escolas”.

Essa posição busca ser referendada cronologicamente com o cotejamento da viagem realizada por Beresford ao Brasil entre agosto de 1815 e setembro de 1816, e a criação das escolas nos quartéis em outubro de 1815.

Esta tese que ainda carece de melhor comprovação, nos leva, por sua vez, a uma questão já bem mais clara e confirmada, a influência inglesa não só na educação como em toda a vida cotidiana do reino português, principalmente durante o período em questão.

Um outro aspecto que nos chamou bastante a atenção, quando da criação das escolas nos quartéis, tratou-se da relação do local - o quartel, como ambiente considerado nesse momento histórico como, senão ideal, um dos locais mais adequados para a realização das tarefas escolares regidas sob o método de ensino lancasteriano, já que, quando da criação destas escolas, tal método havia sido escolhido como o que seria oficialmente utilizado.

Um dos aspectos que mais reforçou tal escolha foi o fato do ensino mútuo cujo desenvolvimento foi também realizado pelo pastor anglicano (capelão) André Bell, que em Madras (ou Madrasta), na Índia, utilizou-o para servir de método para a instrução nas primeiras letras dos órfãos de militares europeus, funcionando nos próprios quartéis das tropas inglesas. Para solucionar a falta de mestres capazes de realizar tal função assim: “lembrou-se Bell de se socorrer de estudantes, escolhidos entre os mais desembaraçados e sabedores, para ensinarem os menos adiantados, o que, ao fim de algum tempo, se revelou como processo realmente proveitoso e de interesse econômico”.(CARVALHO, 1996, p. 526).

Provavelmente os aspectos acima aventados de interesse econômico ao lado da insuficiência de mestres, talvez tivessem sido os elementos mais determinantes na escolha desse método de ensino para essas escolas, pois que o índice de analfabetismo era muito grande no Reino português, como já foi dito anteriormente. Além disso, a irregularidade dos mecanismos fiscais, somada aos seus problemas de aplicação, fazia com que a economia proporcionada pelo método fosse quase um fator determinante para sua escolha.

Ressaltamos também que o quartel talvez fosse, junto com as igrejas e outros locais de origem religiosa, os mais adequados para o estabelecimento de uma instituição primordialmente calcada na prática disciplinar. Dotada de um rico e vasto código de normas, deveres e obrigações, nos quais foram flagrantemente inculcadas nos alunos, além dos méritos oriundos de uma severa disciplina, a importância dos valores cívicos e a fiel observância dos valores morais e religiosos da Igreja oficial.

Essas escolas, no caso do Reino português, deveriam receber alunos de “fora”, ou seja, alunos filhos de civis, de preferência vizinhos dos quartéis e filhos de funcionários da burocracia estatal. Vemos nessa preocupação primordialmente dois aspectos, um de caráter ideológico, que seria o de estabelecer os mesmos valores que foram citados no parágrafo anterior, para indivíduos que possivelmente no futuro iriam ocupar cargos na administração

pública, e outro, que chamaremos de econômico, que seria a oportunidade da formação de elementos multiplicadores do método de ensino e de suas práticas, para outros alunos a serem futuramente atendidos pelo sistema escolar.

Gomes (1996, p. 156), nesse aspecto, assim detalha a atribuição das patentes e da estrutura dessas escolas: “seria regida por um mestre (que teria o posto de 1º sargento agregado), por um ajudante do mestre (que teria o posto de 2º sargento agregado), e na falta do ajudante, por um aspirante (que teria o cargo de cabo agregado)”.

Esses lugares seriam postos a concurso pelos comandantes das unidades militares, só podendo concorrer os indivíduos que, além de terem bom comportamento moral, soubessem ler letra impressa e manuscrita, escrever letra bastarda, bastardinha e cursiva e fazer as quatro operações fundamentais de aritmética em números inteiros e quebrados.

Para que o ensino de ler, escrever e contar fosse uniforme e regular, todos os indivíduos que postulassem pleitear os lugares de mestre, de ajudante e de aspirante deveriam ser instruídos numa escola geral, que, para esse fim, seria estabelecida em Lisboa, escola que deixaria de existir logo que tivesse “aprontado” os alunos necessários para preencherem todos os lugares em todos os corpos militares. Seria nessa escola que se determinaria definitivamente o provimento dos mestres, dos ajudantes e dos aspirantes.

Esse é o primeiro momento em que no reino português tratou-se da formação de professores, embora sob características de uma extrema timidez e limitação de alcance quando estabeleceu um limite para a escola funcionar apenas até que fossem supridas as necessidades de ensino nos quartéis.

A criação dessa escola e os seus méritos foram recebidos com grande entusiasmo por uma parcela “ilustrada” da sociedade portuguesa. Foram encarados como a redenção da instrução em terras lusitanas e o princípio da superação do atraso científico e tecnológico que ora era vislumbrada. Aos mestres dessas escolas também ficou reservada uma série de

efusivos elogios, que exaltavam as vantagens da formação militar, como que tal função fornecesse um complemento, ou desse uma espécie de “acabamento”, um “verniz” ao magistério:

Quando na cidade de Castelo Branco, se abriu a escola regimental de cavalaria nº 11, em virtude da providência governativa que registámos, alguns dos filhos dos paisanos passaram imediatamente da aula régia civil para a militar, como felizmente era permitido. Desse número foi o que ora traça estas linhas; e com toda a razão se efectuou essa passagem.

Era bastante severo e áspero o professor régio de primeiras letras da mencionada cidade, se bem que inteligente e hábil. Por minha parte, direi que a tal ponto me sentia repassado de susto ao vê-lo, e maiormente quando a mim se dirigia no tomar a explicar a lição, que cheguei a criar uma repugnância invencível ao estudo e a fazer perder a meus pais a esperança de que eu pudesse jamais saber ler, escrever e contar.

Quis, porém a minha boa sorte que se abrisse a aula do regimento de cavalaria nº 11, estacionado por aquele tempo e ainda longos anos depois na indicada cidade. Para a nova escola fui eu logo mandado pela minha família, que avisadamente aproveitou a previdente permissão de serem admitidos os filhos dos paisanos.

Uma revolução cabal se operou na minha pequenina individualidade. Desde logo, tive a satisfação de criar amor ao estudo e de frequentar sem esforço, antes com suave gosto, a escola que me parecia já céu aberto.

A que devi tamanha ventura? Às maneiras afáveis, paternais e, devo dizê-lo, verdadeiramente caritativas do professor militar, o sargento de cavalaria nº 11, António José Rodrigues [...] Não me esqueço de que o ajudante de professor, também militar e inteligente, por nome de Nogueira, granjeou a afeição de todos os alunos da aula, à qual concorriam adultos da classe militar, juntamente com os filhos dos moradores da cidade. (RIBEIRO apud GOMES, 1996, p. 17).

Finalmente a Escola Normal, chamada também de Escola Geral, foi estabelecida em 1º de março de 1816, promovida por uma grande aceitação nos meios militares e civis, que firmaram o caráter pioneiro na tarefa de preparar professores, como relatou o diretor das escolas militares de primeiras letras pelo ensino mútuo:

Primeiro que estabelecessem escolas militares pelo Ensino Mútuo em França, na Áustria e Rússia, já Vossa Magestade havia fundado em Lisboa uma Escola Normal para habilitação dos Professores das Escolas dos Corpos do seu valoroso Exército. Foi pela primeira vez que entre nós, e pode ser em toda a Europa, se viu formar professores. (MELO apud CARVALHO, 1996, p. 531).

O discurso do pioneirismo português foi muito divulgado entre os segmentos mais prestigiados da sociedade e tinha como claro objetivo manifestar que o Reino estava atento e preocupado com a instrução dos seus cidadãos, inclusive os seus colonos, e avançava numa seara até então não tentada por nações mais desenvolvidas.

Essas escolas que tinham esta função de reanimar o brio educacional do reino, tendo já em 15 de outubro do mesmo ano de sua fundação habilitado 68 professores, e em agosto de 1818 este número já chegava a 81 professores. Esses professores propiciaram que em 1º de janeiro de 1817 começassem a funcionar as aulas nos quartéis para os filhos dos militares e os filhos dos civis que moravam no distrito em que se localizava o quartel, essas escolas funcionaram obrigatoriamente pelo método do ensino mútuo.

O ensino mútuo obteve grande repercussão e ficou conhecido no Reino português principalmente a partir de uma maciça publicidade em alguns meios de informação publicados por portugueses então residentes em outras capitais européias, sobretudo Londres e Paris, como *Anais de Ciências, das Artes e das Letras*, fundado em 1818, mas acreditamos que na divulgação do método, talvez a publicação mais importante tenha mesmo sido *O Investigador português na Inglaterra*, fundado em 1811, que publicou em Novembro de 1815 um artigo intitulado *Novo e mui proveitoso método de educação inventado por Lancaster*, onde o tema é exposto como um verdadeiro achado na solução do problema de combate ao analfabetismo a um baixo custo.

O método de Lancaster foi tão bem aceito no Reino lusitano que provocou até alterações na estrutura organizacional da instrução pública, uma vez que, pela criação das escolas nos quartéis que adotaram o método de ensino mútuo, possibilitou a criação de uma Diretoria específica para essas escolas, e talvez o único projeto educacional do Reino. Administrativamente tal medida esvaziava uma outra Diretoria, no caso, a Geral de Estudos,

desde o período pombalino responsável pela abertura das aulas, pelo provimento de professores régios e por todo controle do magistério tanto público como privado.

Ainda sobre o método de ensino das escolas militares pode-se afirmar que principalmente as escolas nos quartéis utilizavam o método de Lancaster, gradativamente adotado pelas escolas régias, mas pouco utilizado nas escolas particulares, que tiveram uma significativa redução no número de alunos, e, muito provavelmente, por esse motivo utilizavam majoritariamente o método de ensino individual.

Em relação ao Brasil, nada podemos afirmar seguramente sobre o funcionamento de escolas nos quartéis no mesmo período que em Portugal. Mas, após a independência, encontramos informações de que tais escolas tinham sido criadas, especialmente quando das decisões nº 143 de 25/11/1822 e nº 203 de 20/09/1824, que tratam da abertura de escolas de primeiras letras respectivamente para os operários do Arsenal de Guerra e para os indivíduos dos Corpos da Guarnição da Corte.¹

Mas principalmente o Decreto de 1º de março de 1823, com rubrica de Sua Majestade Imperial e de João Vieira Carvalho em que se “Crea escolas de primeiras letras pelo methodo de ensino mutuo para instrução das corporações militares” (RIO DE JANEIRO, 1931), resolve definitivamente essa dúvida.

Sobre o que pode ter levado ao conhecimento e posterior adoção do método do ensino mútuo entre nós, segue-se um caminho muito parecido com o que levou a este fim em Portugal, a publicidade jornalística, também oriunda do intercâmbio proporcionado por estudantes e intelectuais brasileiros residentes em outras capitais européias, como “O Correio Brasiliense, editado em Londres, em 1816 publica uma série de artigos de Hipólito da Costa, nos quais apresenta o método de Lancaster .” (BASTOS, 1996, p. 51).

¹ Cunha (1979:4) assim fala das escolas nos quartéis “Em 1834, o Arsenal da Guerra do Rio de Janeiro tinha 200 jovens aprendendo os mais diversos ofícios. Eles eram admitidos com idade de 8 a 12 anos e aprendiam, além de um ofício, desenho e as primeiras letras pelo método do ensino mútuo.”

Podemos acerca do advento das escolas nos quartéis brasileiros evidenciar a sua importância enquanto instituição militar-educacional. O exército, por seu lado, claramente deve ter funcionado como uma fonte de mão-de-obra passível de ser utilizada na multiplicação de agentes para o ensino das primeiras letras no Brasil, por ter se tornado prática razoavelmente freqüente o envio de militares de patentes intermediárias para serem “instruídos no método” do ensino mútuo e atuarem na instrução elementar posteriormente. Sobre esse fato e já nos reportando ao período pós-independência, registramos as preocupações do recente império em propiciar o ensino de primeiras letras, disseminando o ensino mútuo da seguinte maneira: “O plano imaginado consistia em criar uma escola de ensino mútuo em cada província e, para isso, cada uma delas deveria enviar um soldado que aprenderia o método na capital e, voltaria como mestre e propagador do mesmo na província de origem.” (CHIZZOTTI apud FÁVERO, 1996, p. 30).

Sobre essa citação é bom não se perder de vista a similaridade do projeto em questão com a prática utilizada em Portugal para a proliferação do método de ensino mútuo (as escolas nos quartéis), como uma forma de se atingir um número maior de localidades, assim, os exércitos nacionais foram vistos como excelentes meios de propagação das novidades na instrução pública.

Até o momento nos detivemos basicamente ao Reino português, agora falaremos das condições de funcionamento da instrução pública na Bahia entre finais do século XVIII e o período anterior à independência política do Brasil que determinou novos rumos na instrução pública, apesar desta ter continuado por um tempo razoável a guardar uma certa semelhança com as posturas tomadas em Portugal.

Sobre as condições de funcionamento da estrutura da instrução pública, entre finais do século XVIII e os anos iniciais do século XIX, utilizaremos primordialmente as impressões e

análises do professor Luís dos Santos Vilhena através da sua obra a *Bahia no século XVIII*², que tendo vindo lecionar grego na Bahia em finais do século XVIII (entre 1787 e 1799), se deparou com uma realidade não muito propícia à realização dessa atividade. Referindo-se a essa situação, dedicou um elucidativo capítulo à educação, onde privilegia a análise das dificuldades de funcionamento do sistema de aulas régias na Bahia ainda colonial.

Salientamos que a obra de Vilhena, no aspecto da descrição da realidade educacional, revela a clara decepção de um professor que fora jubilado (aposentado) com apenas metade do salário anual de 440\$ anuais, em consequência da falta de interesse no aprendizado do grego, o que fez com que o mesmo traçasse um painel claro e mordaz da instrução pública no período.

Uma primeira característica da organização da instrução pública que devemos destacar seria a abolição do Régio Tribunal da Mesa Censória, que havia substituído a Geral Diretoria de Estudos. Com essa informação, nos é permitido entender qual o encaminhamento das verbas pelas instituições criadas para esse fim

todas as ordens que dela emanavam (a mesa Censória) tendentes aos professores nesta Capitania vinham dirigidas à Junta da Real Fazenda incumbida de receber das Câmaras, o rendimento da coleta, ou subsídio literário para dele pagar a todos os professores, e mestres a quartéis adiantados, por ser aquela a sua única subsistência. (VILHENA, 1969, p. 276).

Quanto à fiscalização do ensino, ele apontou a constante utilização de alguns ardis por parte dos professores que procuravam burlar medidas, como, por exemplo, a cobrança de dedicação exclusiva na função do magistério. Sobre esse assunto, Vilhena colocava-se favoravelmente ao controle desses abusos por parte dos professores e achava necessário que “se indagasse o modo porque os Mestres e Professôres cumpriam com os seus deveres para

² O título original dado pelo autor a sua obra é “Recopilação de Notícias Soteropolitanas e Brasíliaicas”. Sendo que utilizaremos no texto o título editorial “A Bahia no século XVIII”.

que não sucedessem andarem alguns distraídos, as suas Aulas ao desamparo, e sua Magestade pagando a quem não servia”. (VILHENA, 1969, 267).

Em nosso objeto de pesquisa talvez o que mais nos interessou na obra em questão foram às descrições e análises do funcionamento das aulas régias e às características e inquietações que motivavam num primeiro plano professores e alunos na tarefa cotidiana de fazer e viver a instrução pública em um período tão obscuro da nossa história da educação.

As aulas régias de primeiras letras, foram contabilizadas por Vilhena, em número de 6 (seis) em Salvador, que foram destacadas como de suma importância:

São as aulas os seminários das riquezas mais preciosas que pode ter qualquer Estado, são a mina mais rica, e certa de onde se extraem os homens grandes, sem os quais não podem subsistir os Impérios, as Monarquias, as Repúblicas; sem êles vacila a Igreja, os estados perigam, a Justiça deserta, a desordem, e iniquidade campeiam ” ou ainda, “as luzes que ilustram as nações; iluminam os povos, as ciências, e as artes com que o mundo se governa devem-se às letras, quando a sua decadência e sua total aniquilação se deve às armas.” (VILHENA, 1969, p.280-1).

Um detalhe muito interessante da obra citada consiste na comparação feita à educação que floresce com “proteção e atração das vontades com louvores e prêmios” esclarecendo que essa prática não era utilizada na Bahia onde “em vez de prêmios e louvores, como se jura uma obstinada perseguição contra os aplicados, seguindo-se logo o dar talvez conta de que os professôres não cumprem com os seus deveres, perdendo-lhes desta forma os créditos”.(VILHENA, 1969, p. 281).

Recai também sobre as aulas régias, principalmente às de primeiras letras, a referência de que algumas fossem supérfluas, especialmente, duas das seis aulas, citadas, fato atribuído principalmente à deficiência dos mestres e a baixa freqüência dos estudantes.

É também importante, em nosso caso específico, o breve, mas significativo, depoimento que nos dá a exata dimensão das condições em que foram criadas as cadeiras e atribuídos os salários.

Cumprimente dizer que haverá perto de trinta anos que foram criadas as cadeiras, e que segundo sempre se costumou na criação de qualquer lugar se havia atender o Estado em que a terra então se achava quanto aos preços dos víveres, vestuários, tratamentos etc. (VILHENA, 1969, P. 283-4).

Um dos aspectos mais interessantes e o que se destaca nas cartas de Vilhena é a “visibilidade” que ele deu aos agentes históricos diretamente envolvidos nessas instituições que visavam possibilitar o contato de uma parcela da população com as primeiras letras, os professores e os alunos.

Sobre os primeiros, o que nos chamou mais a atenção foi sobre a sua precária formação, principalmente daqueles que atuavam deste lado do Atlântico, e que o autor várias vezes se refere de forma não pouco pejorativa:

Não há dúvida que na aluvião de indivíduos que sem seleção se enviavam a poucos anos para a América revestidos com a capa de mestres, que nem o nome de discípulos lhes convinha, vieram alguns que bem mereciam mandá-los outra vez servir seus amos, ou para outros empregos semelhantes, privados, ou destituídos inteiramente de ciência, e morigeração; a desgraça porém é tal todos bons, e maus são avaliados pelo mesmo. (VILHENA, 1969, p. 281-2).

Uma outra informação que nos permitiu “remontar” a condição do professor no período diz respeito à obrigação imposta aos mestres, que para receber qualquer quartel dos seus ordenados deveriam apresentar um atestado assinado por algum magistrado ou autoridade que o substituísse. Consideramos que o caráter exagerado dessa imposição colocou o professor na condição de quase mendicante:

Carece que saibas, meu Filipono que tal Professor há que mora debaixo quase dos telhados da mesma Junta, este que jamais deixou de cobrar pessoalmente os seus quartéis, êste pois não é isentado de emendar aquela atestação não só de que cumpre com os seus deveres, como de que existe. (VILHENA, 1969, p. 277).

Vemos assim, mais uma vez a reafirmação da importância e/ou necessidade de se estabelecerem mecanismos de controle e de fiscalização sobre os professores, para que pudessem ser depurados os bons dos maus, questão que aparece constantemente na obra em análise:

que dá lugar à suspeita de que naquela corporação reina o pirronismo, quanto à existência dêste, e outros tais que apesar de comparecerem há precisão de quem ateste que aquêles que ali estão existem na verdade, pelo que respeita às obrigações nenhum há que não apresente atestações de que exatissimamente as preenche de forma que elas são, como realmente são um passaporte franco para vadios mandriões, os quais cada dia apresentariam uma se cada dia houvessem de cobrar dinheiro, quando jamais cumpriram com seus deveres nem se entrou nas Aulas a saber se ensinam ou passeiam, e desta forma, não tem a Junta ação de arguí-los, pena de dar dela um libelo de injúria à personagem que passou atestação e êste foi o meio por que vieram de todo a confundir-se os bons com os maus Professôres, conhecidos sem distinção pelo abjeto nome de Professôres da América sobre quem indistintamente caem as ímpias calúnias de que alguns são merecedores. (VILHENA, 1969, p. 277-8).

Nesse aspecto, claramente notamos nesta abordagem uma ponta de desilusão com a própria condição do autor que deixa transparecer em tom de desabafo o que era lecionar no Brasil: “com ingenuidade te confesso que não é das menores desgraças o viver em colônias longe do soberano, porque nelas a lei que de ordinário se observa é a vontade do que mais pode, se bem que mais em umas, que em outras”. (VILHENA, 1969, p. 280).

As condições de sobrevivência desses professores assim foram descritas:

eu me limito em dizer-te que tudo está hoje pelo quádruplo e com boas esperanças de passar muito avante, segundo o governo político e econômico que se pratica, sendo absolutamente impossível poder passar com o seu simples ordenado um professor gasta o dia inteiro na cadeira sem que tenha

nem possa ter um só real de emolumentos, nem propinas e muito principalmente satisfazendo-lhes os quartéis do seu ordenado tão fora do tempo em que S. Alteza Real lhos manda pagar, que alguns os não recebem há mais de dois anos, quando outros andam inteiramente pagos, a causa porém desta equidade o tempo a virá a manifestar. (VILHENA, 1969, p. 284).

Os atrasos desses parcos salários e a política de beneficiamentos e apadrinhamentos foram uma constante denúncia na obra de Vilhena, que sempre se mostrou muito revoltado sendo, segundo ele, as principais características desse período. Vilhena em mais um momento de desabafo escreveu:

infeliz repartição para quem não há esperanças de acesso a quem o nosso augusto Soberano não se tem dignado expressar privilégio, ou isenção vendose por isso exposto a mil impropérios, qual será a consolação de quem além de desterrado se vê oprimido de pobreza e doenças nesse emprego. (VILHENA, 1969, p. 284).

Realmente talvez não houvesse para esse professor castigo maior que ser “degredado” para as colônias, tendo que sobreviver da tarefa de ministrar aulas.

O salário percebido por um professor de primeiras letras nas seis cadeiras de ensino de primeiras letras era de 150\$000 anuais, o que era muito pouco para garantir a sobrevivência digna de um só indivíduo, quanto mais de um chefe de família.

Quanto ao restante do Recôncavo, o autor cita escolas em Cachoeira, Santo Amaro, Itapagipe (povoação), ilha de Itaparica, Nazaré, Muritiba, Rio Vermelho (arraial), Maragogipe, S. Francisco de Serpipe do Conde e Santo Amaro de Ipitanga, onde os salários variavam entre 80\$000 a 120\$000 anuais.

Também foi atribuído aos professores um grande desprestígio, manifesto especificamente pelo recrutamento compulsório dos estudantes para as fileiras militares, fator pelo qual justificou a baixa frequência nas aulas régias. Isto permitia que meninos de 12 ou 13 anos fossem obrigatoriamente alistados e seus professores fossem comumente destratados, ao

que Vilhena afirma lapidarmente “que a experiência tem mostrado todos os dias nesta cidade, onde ser professor, e não ser nada é tudo o mesmo”. (VILHENA, 1969, p. 281).

Por fim, sobre o funcionamento das aulas na Bahia, as posturas também não eram diferentes, afirmando o autor que não havia parte onde as aulas estivessem mais desordenadas que na cidade do Salvador, o que consideramos um exagero, posto que Vilhena em nenhum momento analisou quaisquer outras realidades regionais. Sendo que a crítica mordaz aos professores e aos vícios corporativos da administração pública eram práticas que de maneira alguma deviam ter sido uma exclusividade da baiana.

Segunda Parte

Conhecendo a Escola

Capítulo 3

As escolas de primeiras letras: criação e funcionamento

O presente capítulo tem o objetivo de estabelecer um debate sobre o processo de criação e de funcionamento das escolas de primeiras letras no Recôncavo Baiano, buscando esclarecer como e sob que condições estas foram criadas no período imediatamente posterior ao decreto de 15 de outubro de 1827.

O capítulo também avançará nas discussões sobre as transformações da configuração do espaço físico escolar, ou seja, as mudanças e permanências ocorridas nesse espaço. Nesse aspecto, pretendemos aliar essa questão a outras diretamente relacionadas com as dificuldades da determinação do que realmente poderia ser chamado ou considerado uma escola pública de primeiras letras.

Para tanto, nos basearemos na análise da documentação pesquisada acerca do estabelecimento dessas instituições escolares para, a partir daí, fazermos cotejamentos que objetivem fundamentar as afirmações que serão feitas acerca dessas questões.

Em capítulos anteriores já falamos, se bem que brevemente, sobre as condições do estabelecimento das escolas públicas no Brasil como parte integrante do Reino Português. Esse modelo comumente chamado de aulas régias permaneceu praticamente inalterado em sua estrutura até a independência política do país.

Podemos afirmar que, no campo do ensino de primeiras letras, o ensino privado, a princípio, em muito superava o ensino público. Baseamos tal afirmação em dados quantitativos que atestam que parte significativa dos primeiros professores públicos de primeiras letras, concursados já sob os moldes do decreto imperial, justificavam a sua experiência pelo exercício do magistério em aulas particulares.

Nesse ponto devemos destacar que o ensino particular que aqui nos referimos foi primordialmente de caráter filantrópico, ministrado por particulares e instituições religiosas e/ou caritativas, ao lado de escolas realmente privadas em que efetivamente existia a cobrança

de taxas, e que eram quantitativamente pouco frequentadas. Sobre essas taxas, eram constantes os relatos dos professores quanto à sua irregularidade ou não-pagamento.

Significativamente, a única modificação imediata conseguida após o processo de descolonização só foi sentida após o decreto de criação das escolas datado de 15 de outubro de 1827, que, em seu artigo 1º, determinava que:

Haverão escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império. Os presidentes em conselho, marcarão o seu número, localidades ouvidas as respectivas Câmaras, enquanto não forem criados os Conselhos Gerais. (XAVIER, 1985, p.41).

Essas escolas de foram denominadas por *Escolas Nacionais*, numa referência alusiva ao novo “status” de nação livre, que deveria ser decantado e expresso em suas instituições. Ou seja, a referência a estas escolas que deveriam ser chamadas de pedagogias, conforme o decreto acima citado, não foi encontrada na documentação analisada.

Sobre o funcionamento das escolas de primeiras letras, encontramos registros da existência de 04 delas em Salvador nos últimos anos do século XVIII. Vilhena (1969) indicou a existência de 03 na cidade propriamente dita e 01 em Itapagipe. Ao abranger a região do Recôncavo, encontramos mais 07 escolas, situadas em Itaparica, Santo Amaro do Ipitanga, Freguesia de N. Sra. Do Socorro, Vila de Cachoeira, Vila da Purificação de Santo Amaro, Vila de S. Francisco de Sergipe do Conde e na vila de Jaguaripe. Sendo que parece tenham sido todas escolas para o sexo masculino, já que seus professores eram todos deste sexo.

Pouco mais de um mês após a entrada em vigor do Decreto Imperial, um documento elaborado pelo presidente da Província da Bahia, José Egydio Gordilho de Barbuda, Visconde de Camamú, datado de 14/11/1827, cumpriu a solicitação do Imperador de declarar o número de estabelecimentos em funcionamento no momento, em toda província.

Neste documento, de caráter oficial, obtivemos a informação da existência de 22 escolas de primeiras letras na Cidade de Salvador, localizadas nas seguintes freguesias: Sé, São Pedro, Sant'anna, Santo Antônio Além do Carmo, Pilar, Praia, Rua do Paço, Vitória, Penha e Brotas.

Em relação à distribuição por sexo, encontramos referências a escolas femininas, que também deveriam ser providas conforme o art. 7º do decreto de 15/10/1827. Reporto-me a existência de 06 escolas, todas funcionando pelo método do ensino mútuo.

Com referência aos métodos de ensino, dentro do universo pesquisado, ou seja, o de 22 escolas de primeiras letras, encontramos 17 delas utilizando o método do ensino mútuo, e somente 05 utilizando o método de ensino simples, que acreditamos tratar-se do método de ensino individual. Do ponto de vista geográfico, as escolas que declararam utilizar este método estavam situadas em locais mais distantes do centro da cidade.

O teor do documento era uma espécie de relatório das determinações tomadas pela Presidência da Província no sentido de fazer cumprir a lei. Nesse sentido pudemos vislumbrar o cumprimento de determinações outras como as disposições tomadas no sentido de regulamentar salários, se bem que algumas delas não passaram de projetos e intenções.

Sobre as propostas da Presidência da Província, fazemos aqui a transcrição do seguinte fragmento:

Os professores das Escolas do ensino mutuo, vencerão o ordenado de quatrocentos mil reis por ano, e bem que assim as mestras de meninas, cujo ordenado só principiará a ter logar à medida que se for aprontando os Edificios proprios para seo estabelecimento, e depois de terem os Professores, e Mestres o respectivo exercicio, ficando por ora percebendo qualquer delles o ordenado de trezentos mil réis, o qual he igualmente estipulado para as Escolas do Ensino simples das tres freguesias à cima declaradas; nesta conformidade os professores actuaes, que ocupão cadeiras de primeiras letras nas referidas freguesias. (APEB, Ensino Elementar, 3990, 27/11/1827).

A entrada em vigor do referido Decreto Imperial possibilitou imediatamente um rápido crescimento no número de aulas de primeiras letras, o que naturalmente provocou também um significativo aumento do atendimento escolar. A partir daí foram constantes as solicitações por abertura de escolas em todas as localidades da Província, oriundas de todas as regiões, principalmente das regiões mais populosas, especialmente as Vilas do Recôncavo.

As solicitações para a abertura dessas escolas partiram das autoridades religiosas, das Câmaras Municipais e dos moradores das localidades, estes intermediados na maioria das vezes pelos padres ou pelos próprios professores. Sobre essas solicitações por escolas, devemos frisar que elas eram realizadas por aqueles que de direito deveriam ser os intermediários das populações, pois os vigários, de acordo com o documento citado de 27/11/1827, eram os prestadores das informações sobre o andamento das aulas, e reconhecidos como os solicitantes da abertura de novas aulas onde fossem necessárias:

A Camara da Capital remete a seguinte relação dos logares lembrados pelos vigários da Cidade e seo termo a saber
[...] O {vigário} da Penha, mais huma no logar de Itapagipe, e na casa da Fortaleza, que se acha sem exercicio, além do que já existe no sitio do Bonfím (APEB, Ensino Elementar, 3990, 27/11/827).

Devemos aqui deixar claro um aspecto da administração escolar nesse período, quando ainda inexistia de fato um modelo de inspeção escolar centralizado sobre a forma de um órgão de caráter fiscalizador dessas instituições públicas. Por esse motivo, os vigários seriam os únicos freqüentes e confiáveis membros da sociedade, presentes em todas as Vilas e Freguesias, além dos mais eficazes realizadores dessa função.

Caberia as Câmaras, em um primeiro momento, receber as informações dos vigários e remetê-las à Presidência da Província, ou, por vezes, referindo-se diretamente a essa instância superior, solicitar a abertura de escolas de acordo com as necessidades visíveis de sua região para isso baseando-se principalmente no número de habitantes e fogos (casas).

Sobre essa prática, assim os vereadores da Câmara de Cachoeira solicitaram a criação de uma escola:

Sendo dever desta câmara, promover quanto estiver ao seu alcance o bem dos habitantes do seu território, leva ao conhecimento de Vossas Excelências a urgente necessidade que há de uma escola pública de primeiras letras do Ensino mutuo no arraial de São Félix, pois que ali havendo ao pé de quinhentos fogos e nestes para mais de três mil pessoas. (APEB, Câmaras, 1269, 31/08/1829).

Por vezes, as solicitações por escolas advinham dos próprios cidadãos em Conselho, sob a forma de abaixo-assinado para solicitar às suas Câmaras que realizassem o seu papel na consecução da abertura de instituições escolares. Nesse caso, quando a solicitação não havia sido feita nem pelo vigário, nem fora detectada pela própria Câmara.

Dessa forma procederam os moradores da Ilha de Madre de Deus, junto a Câmara de São Francisco do Conde:

Dizem os moradores da Povoação do Engenho, e Capela de Capimirim abaixo assinados que havendo naquele lugar grande população, como V.V.S.S. são cientes, padecem inteiramente os meninos a falta do ensino de primeiras letras, até mesmo da os da circunvizinhança daquele lugar não menos populosos, que o da Capela S. José, e Madre de Deus, para onde fora criado professores públicos. (APEB, Câmaras, 1433, 17/08/1833).

Outras vezes tais solicitações por escolas seguiam um caminho que podemos considerar mais atípico, ou seja, oriundas dos habitantes de uma dada região, que tomavam voz por meio dos professores como em documento redigido pelo Mestre de Primeiras Letras da Cidade de Salvador, Manoel Joaquim da Silva Guimarães, que solicitou a abertura de uma nova escola porque a sua encontrava lotada, justificando

não só poder dar maior extensão ao numero de classes; mas também ouvir o clamor justo de tantos pais, que me attribuem a exclusão de seus filhos em

hum tão útil Estabelecimento, e que tanto merece os Disvelos Paternaes e a contemplação de S . M. I. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 14/07/1825).

Como pôde ser vislumbrado nas citações acima, deveriam ser considerados suficientes os motivos que justificavam a solicitação de abertura de escolas nas localidades que isso pleiteavam. Um desses fatores já foi claramente descrito, e é de caráter primordialmente quantitativo, o número de habitantes e residências na região.

Mas encontramos outros motivos para abertura de escolas. O primeiro tratava das dificuldades naturais das comunidades que solicitavam a abertura das escolas de primeiras letras para resolverem os problemas de deslocamento dos estudantes pobres, ou ainda os perigos naturais aos quais se sujeitavam esses estudantes para irem a escola. É o que se observa na solicitação dos Vereadores da Vila de S. Francisco:

A Câmara Municipal desta Vila convencida, de que os meninos existentes no Arraial da Freguesia da Madre de Deus do Boqueirão não podem participar do bem, que resulta da cadeira de primeiras letras criada no arraial da Ilha de bom Jesus da dita Freguesia pela dificuldade de atravessar diariamente 4 vezes para irem a desta ilha em distância não pequena de mar e sendo por isso indispensável a criação de outra cadeira, que exista na dita freguesia, leva ao conhecimento de V. Exa. Para tomar em consideração este importantíssimo negócio. (APEB, Câmaras, 1433, 08/10/1830).

A situação é idêntica na localidade de São Félix que, por meio dos vereadores da Câmara de Cachoeira, solicitam a abertura de uma cadeira devido aos riscos dos alunos terem de atravessar o rio não menos que quatro vezes ao dia para freqüentar as aulas. (APEB, Câmaras, 1269, 31/08/1829).

Outro fator apontado nas solicitações para abertura de escolas estava relacionado à importância da instrução como elemento primordial no processo de disciplinarização da mocidade em particular, e da sociedade em geral. Vê-se na escola a tarefa de disciplinar a

mocidade que se encontrava dispersa e ociosa, argumento bastante comum nas solicitações por escolas, como vemos no seguinte trecho dos moradores da Ilha de Madre de Deus que:

abaixo assinados, zelosos do bem comum da educação, e ensino da mocidade daquele Distrito, tem a honra de levarem ao conhecimento de V. Exa., que vem com bastante magoa sua, e dos mais habitantes do mesmo país, andarem, por assim a dizer, vagabundos seus filhos, sem que lhes possam prestar aquela santa disciplina, que tão sabiamente promove. S. M. o Imperador na criação das Escolas Públicas, já por lhes faltar uma destas de primeiras letras na sobredita ilha, aliás já hoje tão populosa, que de certo contará para mais de cem fogos. (APEB, Câmaras, 1433, 04/07/1827).

Além do caráter disciplinador da instrução, esta durante o período imperial também esteve relacionada com a concepção de progresso, questão que foi a tônica dos discursos dos deputados defendendo a necessidade de um sistema público de ensino. Essa noção de progresso e de riqueza também estava relacionada com a experiência inglesa de escolarização em massa dos segmentos mais pobres da sociedade e formação do trabalhador industrial.

De certa forma, também os professores incorporaram esse discurso e atribuíram à instrução essas funções como sua tarefa principal, como detectamos no discurso do professor da Vila de S. Francisco do Conde, Manoel Filipe da Silva Lopes, ao tratar da existência de uma cadeira vaga alegava que: “sendo esta parte da educação a primeira, que concorre para a civilização dos povos rudes; parece que a falta desta cadeira tem concorrido muito para atraso daquela freguesia”. (APEB, Câmaras, 1433, 20/06/1827).

Tendo realizado a caracterização dos principais motivos pelos quais se poderia solicitar a abertura de uma escola de primeiras letras, além de buscado comprovar como se organizava a sociedade para realizar esse pleito, notamos uma típica característica do Império Brasileiro, a da centralização administrativa, que foi a tônica do Primeiro Império, período que ora nos reportamos.

Pretendemos agora lançar o olhar sobre o modelo organizacional da instrução pública baiana no período imediatamente posterior à entrada em vigor do decreto que criou as escolas de primeiras letras.

Já sabemos que, com a entrada em vigor do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, não foi criada de fato nenhuma instância administrativa para organizar a sua aplicação. O próprio decreto atribuiu essa tarefa aos presidentes em conselho que, após ouvirem as Câmaras, que determinavam a abertura das escolas nas localidades onde pudessem ser realmente eficazes para a mocidade.

De fato, vimos as Câmaras assumirem essa função, atuando não só como instrumento de intermediação entre as comunidades ávidas por escolas e a Presidência da Província, mas como a única instituição pública que poderá tecer qualquer consideração acerca do assunto.

Como o decreto em questão é completamente omissivo a uma série de aspectos relativos a criação de um sistema público de ensino, as Câmaras tomaram a seu cargo todas as questões necessárias para o funcionamento do sistema como um todo e de suas instituições escolares em particular.

Quanto à fiscalização, esta foi realizada em um primeiro momento, pelos vigários, isto antes da criação do cargo de inspetores de aulas. Essa fiscalização deveria ser realizada tanto nas sedes das Vilas, como nas regiões mais distantes, nas quais os padres inspecionavam as escolas das suas paróquias.

Caberia então às Câmaras além da fiscalização das aulas, a emissão de informações acerca da criação ou supressão de escolas de primeiras letras, assim como, do seu funcionamento, da utilização dos métodos de ensino e das necessidades materiais, a exemplo de utensílios para as aulas, ou de mobília. Além de intermediar também os pleitos pessoais dos professores como licenças, ou gratificações.

Assim, apenas a abertura e a supressão de escolas ficaram realmente a cargo dos Presidentes de Província, ainda dependendo de solicitações das Câmaras. As tarefas como organização de concursos para provimentos de vagas e sobretudo a de fiscalização do ensino continuaram sob a responsabilidade desta, ao contrário do que afirmava o decreto em questão em seu artigo 8º: “Pertencem aos presidentes em conselho, a fiscalização destas escolas, enquanto outra coisa não se decretar”. (XAVIER, 1985, p. 42). Nesse caso, encontramos a referência de que tal tarefa pertencia aos Presidentes, mas de fato foram realizadas pelas Câmaras municipais pelo menos até o ano de 1842.

Apesar de parecer ter sido uma das grandes preocupações da Presidência da Província, a questão da fiscalização do ensino, pela impossibilidade real de ser feita concretamente por essa mesma Presidência, mesmo em conselho, levou à tomada de algumas medidas de caráter paliativo e/ou temporário, como a contratação de indivíduos para o exercício dessa função, o que de certa forma pareceu não ter agradado algumas casas legislativas que encararam tal questão como uma interferência nas suas competências, como podemos perceber nas críticas efetuadas pelos Vereadores da Câmara de Salvador acerca de tal atividade:

cumprindo por essa ocasião mostrar a V. Ex^a que a inspeção das Escolas assim encarregada a particulares sem responsabilidade, sendo tal encargo por outro lado sumamente oneroso, deixa de preencher o fim da criação, servindo apenas a sobrecarregar a Província a uma despesa enorme com as ditas escolas, entretanto, que elas não prestam as vantagens que se deviam esperar: a maneira insólita da resposta da Comissão aos ofícios que lhe a Câmara lhe dirigiu, deixam provado bastante o pouco zelo com que se promove a inspeção das mesmas. (APEB, Câmaras, 1435, 09/02/1835).

A determinação de um ano para marcar o fim de um determinado período torna-se então questão extremamente movediça, pela impossibilidade de demarcar cronologicamente uma dada situação histórica. Por esse motivo, determinamos como fator de ruptura do que até aqui chamamos de primeiro momento da Organização Escolar Baiana, a Criação do Conselho

de Instrução Pública (25/05/1842), cuja lei que o estabeleceu afirmava em seu artigo 2º parágrafo 1º, que a ele caberia: “Inspeccionar todo e qualquer estabelecimento de Instrução, assim como todas as aulas publicas Provinciaes, ou sejam seus Professores providos pelo Governo, ou sejam particulares; excepto o Seminario Archiepiscopal. (APEB, Coleção de Leis e Resoluções da Província da Bahia. Vol. I).

Constava também no artigo 2º parágrafo 5º desta mesma lei, a determinação dos novos encaminhamentos administrativos para a fiscalização escolar, com a obrigação de serem enviados anualmente à Assembléia Legislativa Provincial um detalhado relatório de todos estabelecimentos de instrução e aulas avulsas da Província.

Atribuímos a esse decreto uma ruptura com o processo de fiscalização realizada quase que exclusivamente pelos párocos, e consideramos que a lei acima citada buscava disciplinar um processo que já havia começado desde a década de 30 do século passado, que era o da organização do sistema fiscalizador da Instrução Pública baiana.

O provimento das vagas do magistério por meio de Concurso Público foi uma atribuição que continuou sendo realizada pelas Câmaras, que nomeava os membros componentes das mesas examinadoras, conferindo através destes, as reais habilitações dos candidatos, e, após a ratificação do resultado, o enviava para a Presidência da Província para que se efetuasse a nomeação.

Outra instituição de suma importância para o entendimento da estrutura organizacional e da vida cotidiana nas escolas de primeiras letras desse período foi a Igreja. Com a necessidade de se estabelecer um sistema de ensino em uma nação de tão grandes dimensões, levando-se em conta o fato de inexistir anteriormente um modelo de instrução pública que pudesse servir de “molde” para este que se gestava, a Instituição mais organizada e mais presente não só geograficamente, mas principalmente, mentalmente na sociedade brasileira, era a Igreja Católica.

Devemos aqui deixar claro que a Igreja desde a colonização portuguesa esteve na vanguarda da instrução em Portugal e nas suas colônias, e que foi elemento de extrema importância na elaboração e no funcionamento de outros sistemas de ensino na Europa e na América, o que lhe conferia uma certa experiência para assumir importantes funções nesse momento histórico.

A Igreja Católica, no caso brasileiro e baiano, foi então a instituição organizadora e fiscalizadora de boa parte do processo de funcionamento das escolas de primeiras letras. O modelo de fiscalização realizado pela Igreja tinha início já no processo de seleção de professores, quando da solicitação de uma série de atestações de ordem moral e religiosa que só deveriam ser emitidas pelos vigários das paróquias e pelos Juizes de Paz de onde residisse o candidato. Foi o que aconteceu na avaliação do pleito do professor Innocencio Jozé Cardozo de Mattos, realizada pelo Cônego Honorário da Sé Metropolitana, Manoel Dendê Bus:

Attesto que o Snr. Innocencio Jose Cardoso de Matos, meu paroquiano, reside nesta freguezia, onde o conheço desde que na cura della entrei, sempre com boa e regular conduta E outrossim, que na qualidade de Professor da cadeira de Primeiras Letras da mesma freguesia que há dezesseis annos, rege; he digno de attenção não só por sua exactidão e zelo no cumprimento de seus deveres, como porque tem na sua custa promovido toda a mobilia e utensis proprios de huma Aula do Ensino Lancasteriano, quanto pode permittir o edificio, em que a mesma Aula dirige. Tudo o que, por me ser constante a esta pedida [...] de minha letra e signal. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 10/06/1829).

A presença quase que obrigatória de um padre nas bancas de concurso público era um fato relevante registrado com maior frequência nas décadas de 20 e 30 do século passado. Entendemos que isso se devesse provavelmente ao fato do pequeno número de indivíduos em condição de cumprir esta tarefa, além do fato de também poderem os padres já nesse momento, realizar um controle acerca das capacidades dos candidatos em ministrar especialmente o ensino cívico e religioso.

A Igreja também foi de extrema importância para a caracterização dos espaços escolares. Das escolas em pleno funcionamento quando da entrada em vigor do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, uma parte significativa estava instalada em prédios de Instituições religiosas.

Nesse caso, se em Portugal as escolas de primeiras letras tiveram nos quartéis o seu “berço”, na Bahia pós-independência essas escolas tiveram sua primeira e principal acolhida nos espaços religiosos.

Uma primeira hipótese que nos permitiu entender esse fenômeno está relacionada aos métodos de ensino utilizados nessas escolas de primeiras letras. Como é sabido, um dos aspectos para a escolha do método de ensino mútuo como o oficial nas escolas brasileiras, estava diretamente relacionado com a sua capacidade de atendimento quantitativo, o que para isso demandava a utilização de amplos espaços, que são até hoje comuns nas construções religiosas.

A documentação pesquisada também reforça essa afirmação. Nos documentos em que foram descritas as localizações específicas dessas escolas de primeiras letras até o ano de 1832, confirma-se que todas estavam fixadas em espaços que aqui chamarei de religiosos.

Com isso não queremos determinar que todas as escolas funcionavam em espaços de origem religiosa, principalmente porque o volume documental que se refere a esse aspecto é muito pequeno, mas não podemos deixar passar despercebido esse fato.

Encontramos referências a escolas em pleno funcionamento em Salvador na Casa Pia dos Órfãos de S. Joaquim, no Convento dos Franciscanos, na Igreja de Nossa Senhora do Carmo e na Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Em Cachoeira encontramos uma funcionando no Convento do Carmo. Outros documentos tratam de escolas nesse mesmo período, mas infelizmente não trazem a citação de onde estas se localizavam, daí não poderemos caracterizar a origem do espaço físico que utilizavam.

Estabelecemos o ano de 1832 como parâmetro de análise dessa questão, ou seja, o do início da “mutação” dos espaços físicos escolares, por ter sido neste ano especificamente no dia 16 de junho que entrou em vigor a lei que concede gratificação para o aluguel de casa para o funcionamento de escolas de primeiras letras, o que sem dúvida diminuiu o número delas em locais de origem religiosa.

O estabelecimento das escolas de primeiras letras nas Igrejas, e em seus adros, Conventos, etc., também reforçava o papel da Igreja na fiscalização e no controle da instituição escolar, de seus mestres e alunos, o que reafirmava seu poder tanto no aspecto ideológico, como no espacial das escolas de primeiras letras.

Talvez por esse motivo, e referindo-se ao ano de 1848, o Presidente do Conselho de Instrução Pública, Justiniano da Silva Gomes, ao escrever ao presidente da Província definia que ficasse “à cargo das Câmaras Municipais, destinando para as Escolas o Consistório das Igrejas, claustros dos Conventos, ou o local que mais conveniente apresentasse o Distrito para assentar-se a Escola”. (APEB, Instrução Pública, 3815, 06/03/1848).

A importância da Igreja para as instituições de primeiras letras pode ser sentida ainda na questão do exercício da filantropia. Assim era encarada a educação dos pobres no catolicismo, principalmente em S. João Batista de La Salle, e também nas Igrejas Reformadas, especialmente entre anglicanos, quackers e calvinistas.

O discurso da instrução como exercício da caridade cristã para com os mais pobres, foi também formalizado nas esferas políticas da sociedade baiana, que o encarava como uma divisão de responsabilidades e de ônus financeiro com outros setores, notadamente as instituições religiosas e caritativas, pretendendo de alguma forma eximir-se de um dever constitucional e moral do Estado.

Na fala do Presidente da Província José Egydio Gordilho de Barbuda ao referir-se à aprovação do Estatuto do Colégio dos Órfãos, esta questão fica muito clara: “Possão os

homens ricos, e bem fazejos, emitando aos seos fundadores, prestar-se em beneficio de tão philanthropico estabelecimento. A Bahia já goza da proeminencia da educação da classe pobre sobre as outras provincias”. (APEB, Seção Colonial Falas dos Presidentes de Província, 01/12/1828).

Podemos afirmar então que essa instituição escolar de primeiras letras pretendeu estabelecer uma nova postura sobre o trabalho e a produção, objetivando concretamente a preparação do trabalhador livre, assalariado e disciplinado para a sociedade capitalista que se expandia mundialmente.

Vemos então um novo olhar sobre a pobreza, que possibilitou a escola constituir-se numa instituição de suma importância na base das novas relações sociais de produção, sem, no entanto, questionar a nova sociedade que se formava, como podemos vislumbrar claramente na fala do Presidente da Província, Francisco José de Sousa Soares d’Andrea (apud TAVARES, s/d, p.25): “a instrução primária deve completar os conhecimentos precisos ao trabalhador, ao artista, e a todo homem em geral, que não tem de ocupar empregos na Sociedade.”

Os métodos de ensino também se constituíram fatores determinantes da mudança de configuração física da escola principalmente a partir da Lei de 16 de julho de 1832, que mandou prover as escolas públicas de primeiras letras de casas, mobílias e utensílios à custa da Presidência da Província.

A necessidade de uma nova configuração do espaço físico escolar apareceu desde os primeiros momentos da utilização método do ensino mútuo, como podemos atestar na posição do Presidente da Província, José Egydio Gordilho de Barbuda, em 1º de dezembro de 1828:

A lei de 15 de outubro de 1827, que manda criar escolas elementares, tem ocupado a attenção do Conselho de Governo, e por falta das informações das Câmaras, apenas se tratou, e resolveo acerca da organização em se acharem os edificios, que são necessarios para se pôr em pratica o methodo

Lencastrino. (APEB, Seção Colonial Falas dos Presidentes de Província, 01/12/1828).

Por sua vez, alguns mestres encontraram grandes dificuldades em continuar com o funcionamento de suas aulas em locais pertencentes a instituições de caráter religioso, como no seguinte caso relatado ao Presidente da Província:

Diz Lázaro Muniz da Costa, Professor Nacional de Primeiras Letras da Aula do Ensino Mutuo da Freguezia de S. Pedro, que ontem recebeo hum officio da Meza dos Órfãos em que o aviza, para quanto antes evacuar a Aula, que tem no Sallão do Hospicio de Jeruzalem por ordem do governo que o que se não tem arrendado por cauza da Escola, quando parece não ser só a Aula esse motivo, porque ainda todos os cubiculos estão cheios de immensos, e diversos volumes inventariados, que ainda se não evacuarão, além disso ainda existe o Donato com tres escravos, fora 8 ou 9, que o tezoureiro levou para os órfãos; más como a Meza manda, que o Supplicante evacue a Aula parece justo que este leve como leva ao conhecimento de V.Ex^a, para que haja de lhe determinar para onde deve conduzir e firmar [] Estabelecimento, bem como respeitosamente lembrou a V. Ex^a hum dos salloens, que há no Quartel que foi do B^m 10, que tudo ali foi feito a custa da Fazenda Publica, que conforme a lei de 15 de outubro de 1827 deve dar caza idonea para as Aulas do Ensino Mútu. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 04/12/1831).

Encontramos também o registro de algumas práticas que visaram compensar a perda da possível receita com arrendamento, provocada pelo estabelecimento de escolas em locais pertencentes a instituições religiosas. O professor da Vila de Cachoeira Manoel Joaquim d'Azevedo e afirmava ter

suprido de utencilios á sua custa, e suprido sua Aula athe o presente do que vai faltando, como que gratifica ao Convento anualmente cincoenta mil réis a titulo de Esmola para a Festa do Padroeiro, que hé feita a custa dos fieis alem de prestar gratuitamente os Officios Ecclziasticos da mesma caza que de certo montará quaze outro tanto. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 04/10/1834).

Identificamos um segundo momento para a caracterização do espaço físico das escolas públicas de primeiras letras no Recôncavo Baiano, a saber o período posterior à entrada em

vigor da lei de 16 de junho de 1832. Esta lei foi de fato colocada em prática, suscitando não só uma enorme quantidade de solicitações da gratificação para aluguel de imóvel, como constantes e freqüentes deferimentos, o que transformou as características de tais escolas.

Para a determinação desse “novo” espaço físico, mais uma vez encontraremos as Câmaras como principal elemento de fiscalização e de determinação da suficiência ou não do imóvel para o fim a que se destinava, como podemos notar no pleito do Professor Claudoveo Pereira Rabello que:

requerendo logo uma vistoria á Camara Municipal, foi esta deferida á Comissão respectiva á qual sob informação de 24 de setembro de 1834 [...] mostrou aprovar o dito edificio, vista do que seguro o Supplicante de poder com este documento merecerem tal indulto, é quando se lhe impugnou pagar, vencido os 3 mezes, por não apresentar Attestado da Camara Municipal; nesta colizão pois requer o Supplicante a Camara, junto a informação nº 5, para lhe mandar attestar, é quando de novo vai reenviada á mesma comissão para responder se alem de espaçosa, continha os predicados de ser clara e arejada. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 27/08/1836).

A determinação da suficiência ou não dos imóveis pleiteados pelos mestres de primeiras letras com relação ao espaço físico escolar, que era a função prioritária das Câmaras Municipais, baseavam-se principalmente nas medidas ou configurações ideais para a aplicação dos métodos de ensino, logicamente de acordo com os pré-requisitos firmados nos Manuais que tratavam de tais questões.

Esses manuais eram produzidos e divulgados em larga escala tanto na Europa como na América, de forma a atender uma necessidade elementar decorrente da proliferação dos métodos de ensino mútuo e simultâneo. Essa foi a forma de uniformizar as práticas da utilização de tais métodos para garantir os mesmos resultados, independente das diferenças culturais e econômico-sociais das regiões onde esses métodos fossem aplicados.

A questão do espaço físico era tratado em dois dos referidos Manuais, especificamente no *Manual das Escolas Elementares D’Ensino Mutuo*, escrito por M. Sarazin, e no *Manual*

Completo do Ensino Simultâneo, originalmente escrito pelos professores da Escola Normal de Paris.

Esses manuais que foram traduzidos para o português pelo Sr. João Alves Portella, custeado pela Província da Bahia, são de extrema importância para o efetivo conhecimento desses métodos, como e principalmente, para elucidar se estes métodos eram utilizados na província baiana da maneira original ou se teríamos na prática cotidiana algumas adaptações.

Referindo-se ao local para o funcionamento de uma aula de ensino mútuo, poderemos a título de clarificação utilizar a descrição retirada de um desses manuais na qual: “uma classe de ensino mutuo deve ter a fôrma de um quadrilongo, com duplo comprimento de sua largura, e estar preferivelmente situada em alguma altura do solo”. (SARAZIN, 1854, p. 1).

Sobre o local onde deveria esta escola funcionar, os manuais justificavam que a escola devia ser criada em um quarteirão populoso e que fosse seca e arejada.

A preocupação manifestada, ao se tratar do modelo das janelas a serem utilizadas nas escolas, era com a possibilidade de dispersão do aluno, distraído com o que se passava fora da sala: “convirá por cortinas nos vidros mais próximos ao chão, cobril-os de alguma côr esbranquiçada, ou tirar-lhes o polido”. (SARAZIN, 1854, p. 2).

Quanto ao piso, este deveria ser confeccionado

de uma camada de salitre, de tijollos, ou de taboas; a estas porém se dará preferencia por serem mais sans, não produzirem poeira, e não exigirem frequentes reparos; convindo todavia, para evitar a bulha do soalho, encher de fezes de ferro o intervallo das vigas. (SARAZIN, 1854, p. 2).

A preocupação com o controle espacial se expressou também quando da descrição do item “porta” que deveria estar sempre ao lado do estrado do professor, que assim controlaria a entrada e a saída dos alunos, e também no estabelecimento de uma relação visual, inclusive com as latrinas, questão idêntica no Ensino Simultâneo.

Quando da referência a ante-sala e ao estrado, vislumbramos alguns detalhes que nos conferem algumas diferenças entre o ensino mútuo e o ensino simultâneo, primeiramente quanto a colocação do estrado junto ao professor e de cadeiras menores dedicadas aos decuriões gerais. Por outro lado, a ante-sala que, no ensino simultâneo era o primeiro contato do professor com o aluno, a partir da verificação do seu asseio e higiene, no método de ensino mútuo tornou-se local de espera e de guarda de chapéus e de outros objetos pessoais, assim como do reservatório de água e de seus respectivos copos de flandres.

O que nos revela tudo isso é o que chamaremos de uma “secundarização” do papel do professor que devido ao número de alunos claramente maior que no ensino simultâneo, se dedicava apenas a controlar a disciplina no espaço escolar e a ministrar conteúdos específicos apenas aos monitores.

Basicamente as considerações sobre os imóveis onde poderiam funcionar escolas de primeiras letras são muito semelhantes. Nelas sobressaem as preocupações com o controle do espaço e a atenção dos alunos. Tais preocupações eram levadas em consideração pelos inspetores de aulas quando das visitas as casas pleiteadas pelos professores para esse fim, o que determinaria a aceitação ou não de uma casa, como constatamos na seguinte comunicação de inspeção de aulas à Câmara Municipal da capital da Província, em 1833:

Atesta, referindo-se à informação dada pelas senhoras Inspectoras das Aulas que a casa em que o Professor Manoel Pinto Ribeiro de Bulhões pretende estabelecer, ou mudar sua aula tem um salão com 44 pez de comprimento e 19 ^{1/3} de largura, o qual pode ocupar doze carteiras de 9 pez de comprimento, um banco para area (areia), do mesmo comprimento, e 12 semicírculos de 5 pez de diametro para admitir cento e trinta meninos. (APEB, Ensino Elementar, 4002, 16/09/1834).

Não podemos deixar de notar mais uma vez, um aspecto que acompanhou a utilização do método em todos os locais onde este foi adotado, relativo ao seu caráter utilitarista que sempre atribuiu a importância a partir do atendimento quantitativo, o que também foi a tônica

nos documentos produzidos pelos inspetores baianos, que ao descreverem as medidas das casas determinavam o provável número de alunos a serem atendidos.

Para se chegar a tais números, de novo recorreremos ao Manual do Ensino Mútuo, que determinava as medidas-padrão para todas as aulas que funcionassem por esse método, cálculo este que deveria ser utilizado pelos nossos inspetores:

Seja de comprimento 17 metros e 50 centímetros, sobre 9 metros e 10 centímetros de largura.

Tirem-se 4 metros e 50 centímetros do comprimento para o estrado e os corredores; divida-se o resto por 80 centímetros, espaço que ocupa uma carteira com seu banco, e a passagem por detrás; obter-se-há 16: he o numero de classes, (chama-se também classe ao conjunto de uma carteira, banco e corredor por onde transitão os meninos.) que a sala poderá conter. Tirem-se depois 2 metros e 90 centímetros da largura, para as passagens e os semicírculos: divida-se o resto por 40 centímetros, espaço exigido nas carteiras para cada discipulo, ter-se-ha no quociente 15; he o numero de discipulos, que pode conter cada carteira. Multipliquem-se os dous quocientes um pelo outro, o producto 240 será o numero de discipulos procurado. (SARAZIN, 1854, p. 4).

Para encontrar o espaço ideal para uma aula composta de 240 discipulos, utilizava-se o seguinte cálculo:

Admita-se, que se ponhão em cada carteira 15 discipulos, serão precisas 16 para conter o numero de discipulos dado. Mas 15 logares, a 40 centímetros de largura, produzem 6 metros. Juntando-se-lhes 2 metros e 90 centímetros para os corredores, tem-se 8 metros e 90 centímetros para a largura da sala. Quanto ao comprimento, 16 classes, com seus corredores, a 80 centímetros cada uma, dão 12 metros e 70 centímetros; se a estes se juntão 4 metros e 50 centímetros do estrado do professor e corredores, tem-se 17 metros e 30 centímetros para o comprimento da sala. Assim se achão os algarismos do problema precedente, salvo o resto das divisões. (SARAZIN, 1854, p. 4).

Todo esse cálculo obedecia a uma padronização, em qualquer circunstância, que englobava o estabelecimento do tamanho e comprimento para bancos, carteiras, corredores e estrados, em requisitos semelhantes aos estipulados para o método de ensino simultâneo.

Sobre o aparelhamento mobiliário dessas escolas, os manuais em questão também eram de suma importância para o entendimento do funcionamento cotidiano de tais instituições de ensino, ao lado da documentação que caracterizava na prática como se processavam as solicitações e os provimentos das mobílias escolares.

As solicitações para o provimento do mobiliário destinado às escolas de primeiras letras derivaram também da lei de 16 de junho de 1832, o que permitiu que os professores pudessem pleitear junto a Presidência da Província o aparelhamento de suas aulas. O atendimento as solicitações dos professores, entretanto, era problemático. Eles necessitavam fazer vários pedidos, inclusive com o mesmo teor, para as autoridades competentes, e mesmo assim, não tinham garantido o seu deferimento.

Por esse motivo, também encontramos na documentação pesquisada um grande número de referências aos provimentos particulares de mobiliário escolar, quase sempre justificando que esta foi a forma encontrada pelos professores ante a falta de solução para o problema de aparelhamento físico da escola devido a impossibilidade de mais esperarem, tanto professores como alunos.

Ainda sobre este tema encontramos documentos contendo decisões dos órgãos competentes, que representavam o grau de entendimento que se tinha da legislação em vigor e como determinadas solicitações podiam ser indeferidas por aplicações equivocadas da lei.

Citamos então mais uma vez, o Padre Manoel Joaquim d’Azevedo, em mais uma de suas numerosas correspondências, na qual solicitava a gratificação para o aluguel de imóvel, justificando para isso que havia providenciado mobília a sua custa

sem o mais pequeno dispendio a Nação; e que abrindo Aula pelo Scistema (lancasteriano), em dia 13 de julho do mesmo anno (1829), convidou a Camara respectiva, e autoridades para hirem observar, cuja mobilha e utensilios offereceo gratuitamente, sendo que os demais Professores só principiarão a ensinar pelo Scistema depois de serem fornecidos com grande dispendio ao Thesouro Publico; e tem todos os anos a renovar as estragadas

pela tenra Mocidade e suprido sua Aula de todo o necessario a custa do seu Ordenado. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 04/10/1834).

Com toda essa justificativa dada por um dos mais destacados mestres de escolas de primeiras letras de toda a Província é de admirar que a sua solicitação do tivesse sido indeferida com a seguinte justificativa: “Quanto a gratificação das cazas julgo não estar nas circunstâncias de receber (o professor), porque a portaria diz que dê a gratificação à aquelles Mestres que tenham recebido utencilios pelo Thesouro”. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 04/10/1834).

Mas, concretamente, de que era composto o mobiliário escolar considerado por autoridades e professores de tanta importância para o funcionamento das instituições escolares? Para respondermos a esta questão comentaremos a lista encontrada no Manual do Ensino Mútuo dispendo sobre os itens de utilização primordial para o funcionamento das escolas, com as devidas citações que acreditamos serem necessárias para o esclarecimento de alguns pontos:

a) **Carteiras.** Apesar de haver a disposição dos seus tamanhos, parecem ser semelhantes às utilizadas no ensino simultâneo, senão vejamos:

Ellas devem ser de comprimento tal, que se dê 1 metro e 45 centímetros entre as suas extremidades e as paredes da sala; sendo a largura nas duas primeiras terças partes das carteiras e bancos e de 24 centímetros, na segunda parte de 27 centímetros, e na terceira de 50 centímetros. A inclinação da taboa superior he de um centimetro sobre oito, para formar uma carteira.

A carteirinha de monitor he destinada a guardar os lapis, e tambem as pennas e os traslados nas carteiras em que se escreve em papel. Nestas ultimas deve igualmente haver uma gaveta para receber os cadernos de escripta. (SARAZIN, 1854, p. 5e 8).

b) **Telégrafos.** Sobre esse item encontramos a descrição do que realmente se tratava e da sua efetiva utilidade:

Os telegraphos, em numero de 8, são formados de um varão de ferro de 15 milímetros de diametro, ou de uma haste de madeira mais grossa, de comprimento de 80 centímetros, que pode ser adaptada, á vontade, a todas as carteirinhas dos monitores, em um furo para esse fim praticado. Na extremidade superior deste varão se acha uma taboinha de 16 centímetros sobre 24, que roda, quando se quer, sobre a haste ou varão, que a atravessa. De um lado deste telegrapho veem-se os numeros de 1 a 8, do que mais para adiante se verá o uso. Poem-se um destes telegraphos em cada carteira em que se acha a cabeça da classe. (SARAZIN, 1854, p. 8).

c) Porta traslados;

d) Bancos;

e) **Semi-círculos.** Local para onde se deslocavam os alunos para realizarem os exercícios de leitura, e outras atividades:

são marcados no chão por meio de grossos pregos de cabeças chatas, dispostos em arco na superficie do taboado, ou por um circulo, que se enche com um fio de ferro, de massa ou de betume. Em qualquer dos casos o raio destes semicirculos deve ser de 81 centímetros, e o intervallo de um a outro de 65. E quando o circulo da sala não basta para conter todos os discipulos, formão-se alguns grupos entre os bancos, em que suspendem os quadros de leitura e os pequenos quadros pretos ou pedras em hastes, que se adaptão aos pés das carteiras. (SARAZIN, 1854, p. 9).

f) As tábuas (taboas):

em que se collão as cartas de leitura, devem ser de madeira duravel. Costumão ter 49 centímetros de altura sobre 32 de largura, e 12 milímetros de grossura. Um furo, feito na parte superior, serve para suspendel-as nos pregos, de que há pouco fallamos. (SARAZIN, 1854, p. 10).

g) As listas de presença;

h) A mesa do professor:

posta sobre um estrado, pode ter, nas grandes escolas, 2 metros de comprimento sobre um de largura, algumas gavetas, e uma carteira com a chave. Nélla se deposita a campainha, o apito, as listas de monitores, o tinteiro, a boceta dos premios, os bilhetes de contentamento, os registros.

Adiante desta mesa se acha suspensa uma pedra preta para uso da primeira classe; do lado opposto estão diversas carteiras para o professor e Os visitantes.

Tambem postos sobre o estrado estão um armario e uma biblioteca, ambos com chave, e de iguaes dimensões, isto he, com 1 metro e 60 centímetros de altura, 70 centímetros de largura, e 40 de fundo. (SARAZIN, 1854, p. 11).

i) **O armário;**

j) **A biblioteca (bibliotheca);**

l) **Os cartazes de punição:** “tem 22 centímetros de comprimentos sobre 8 de largura, e trazeiros os disticos seguintes: fallador, porcalhão, desobediente, preguiçoso, vadio, mentiroso, rixoso & c.:”. (SARAZIN, 1854, p. 12).

n) **O relógio;**

o) **Os quadros de honra:**

com moldura dourada e vidro, contem os nomes dos melhores discipulos da eschola, e tambem se pendura na parede junto ao estrado, de modo que possa ser lido pelos visitantes.

As inscrições seguintes figurão nos quadros suspensos junto ao mesmo estrado:

Um logar para cada objecto, e cada objecto em seu logar.

Não façás aos outros o que não quereriam que te fizessem.

Defronte dos discipulos, por cima do estrado, está um Crucifixo suspenso á parede; e por baixo o retracto do Monarcha.

Sobre as paredes, em boa altura, se vê um grande alphabeto de letras cursivas, os algarismos, as principaes figuras do desenho linear, tres cartas geographicas muraes-o mappamundi, a Europa e o Brasil. (SARAZIN, 1854, p. 12-3).

As listas solicitadas pelos professores baianos no período eram as mesmas que constam na descrição acima, inclusive em itens como o retrato do monarca e do relógio de pêndulo. É o que comprovamos em mais uma solicitação do Pe. Manoel Joaquim d’Azevedo também no ano de 1834:

O retrato de Sua Magestade Imperial o Sr. Dom Pedro 2º, o relógio de pêndulo, cadeiras não só para o Professor como para os Visitadores, um

estrado a proporção da casa, com sua grade, Armarios, Livros, pedras seus respectivos lapés ditos prêtos, canetas, canivetes e compassos e regoas para [...] do desenho linear”. (APEB, Ensino Elementar, 4002, 22/01/1834).

Quanto à organização administrativa, duas questões devem ser abordadas a respeito das casas escolares e do seu aparelhamento. A primeira era quanto à demora de tomar quaisquer medidas que objetivassem a realização do cumprimento do decreto imperial de 15/10/1827 que no seu artigo 5º tratava da aplicação do método ensino mútuo em edifícios públicos.

Sobre essa questão só foi tomada alguma medida efetiva para resolvê-la na administração do Sr. Thomaz Xavier Garcia d’Almeida quando da lei nº 98 de 08/04/1839 que tratava da desapropriação de imóveis para utilidade provincial ou municipal, e colocava os Estabelecimentos de Instrução, junto com os de Caridade, em quarto lugar na ordem de prioridades. Talvez essa lei tivesse sido pouco eficaz em relação ao método de ensino mútuo, já pouco utilizado nesse período na província baiana.

Posteriormente houve também a substituição do pagamento da gratificação da mobília, pelo provimento material dela, o que deve ter sido bem mais prejudicial a estas escolas, em vista da morosidade e da falta de recursos, características por demais conhecidas da administração provincial.

As questões relativas aos espaços físicos sob tal modelo escolar, aqui analisadas, tiveram como maior objetivo possibilitar pensar-se sobre as escolas, como instituições que tiveram vida e funcionamento também a partir de toda uma preocupação física e material, e como essas preocupações foram se solidificando como itens de suma importância para o estabelecimento de outros modelos escolares que a substituíram ao longo dos anos.

Capítulo 4

Ou de como e o que se ensinava nessas escolas

Um dos aspectos mais importantes para o estudo das escolas de primeiras letras criadas após o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 foi a escolha de um método de ensino para ser utilizado nessas instituições, problema assim resolvido no artigo 5º:

Em cada capital da província haverá uma Escola de Ensino Mútuo; e naquelas cidades, vilas e lugares mais populosos, em que haja um edifício público para que se possa aplicar a este método, a escola será de ensino mútuo, ficando seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo prazo, e a custa do seu ordenado, quando não tenha a necessária instrução deste método. (XAVIER, 1985,41-2).

A escolha do método do ensino mútuo para as escolas de primeiras letras no Brasil parece ter clara relação com as alardeadas vantagens atribuídas a ele, sobretudo as de caráter econômico, como um exemplo bem sucedido de formação básica que se caracterizava pela economia em relação quantitativa de um único mestre e dos discípulos potencialmente atendidos.

Ora, se nos detivermos apenas as condições do Tesouro Nacional, sobretudo após o retorno de D. João VI a Portugal e aliar a este aspecto às famosas compensações feitas a Portugal pela perda de sua mais rica colônia, acreditamos que já seria o bastante para justificar a preocupação da monarquia brasileira para com a questão econômica.

Notamos também uma clara despreocupação do Estado brasileiro com a qualidade da escola que então se estabelecia, o que atribuímos a pouca importância que então se dava ao segmento da sociedade que deveria ser beneficiado por este recém-criado modelo escolar. Esta escola serviria basicamente aos filhos dos segmentos pobres das vilas e cidades, portanto, não poderia merecer do Estado um tratamento destacado, pois sabemos que a educação e tampouco os pobres não eram prioridade.

Contrariamente ao que boa parte da parca bibliografia que trata desse assunto afirma, o método do ensino mútuo quando da sua utilização no Brasil não poderia ser considerado obsoleto e nem estava em desuso na Europa, sendo na segunda década do século XIX, o principal método utilizado nas escolas públicas elementares da França e da Inglaterra.

Como já dissemos, os principais propagadores do método do ensino mútuo nas províncias do Brasil, tiveram acesso a ele a partir de contatos efetuados ainda na Europa, especificamente em Portugal, na França e na Inglaterra, dentro de um contexto que chamamos em capítulo anterior de publicidade jornalística.

Bastos (1997), referindo-se ao intercâmbio entre as instituições que propagavam o ensino mútuo a partir da francesa *Société pour l'instruction élémentaire* e do periódico *Journal d'Éducation* afirma que:

A primeira referência ao Brasil aparece no número de abril de 1817, onde se lê a seguinte informação: o governo pediu um professor e o jovem M. Cournand, filho de um professor com este nome, que fez excelentes estudos, foi enviado para esta missão (implantar o ensino mútuo). (BASTOS, 1997, p. 52).

Sobre a chegada deste método à Bahia, acreditamos que tenha acontecido também através de contatos de estudantes baianos na Europa, e dos já citados periódicos publicados por brasileiros naquele continente. Mas, a documentação nos levou ao nome do professor Lázaro Muniz da Costa, que, ao fazer um pleito ao Presidente da Província, afirmava que:

estabeleceo nesta capital o Sistema de Ensino Mutuo na Aula Nacional, que regia na Freguesia de S. Pedro Velho onde servio por 19 anos [...]. Em 1828 o supplicante recebeo uma Portaria do Governo para ensinar o novo Sistema a todos os Professores da Provincia, assim como a todas as Senhoras, que se quisessem propor as cadeiras de Meninas, que se hirão crear em virtude da Lei de 15/10/1827 o que tudo satisfez o supplicante gratuitamente tanto que quando se estabeleceo sua Aula Normal com a obrigação de todos os Professores, que existião hirem frequental-a requererão a Assembleia, que já tinham com o supplicante aprendido por ordem do Governo, forão atendidos,

ela não forão, razão esta, por que o supplicante pedia a sua jubilação sem ter os 20 annos. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 11/11/1850).

Por isso causa-nos certa estranheza a afirmação de Thetis Nunes (1984) de que o ensino mútuo fora estabelecido em Sergipe, pelo baiano Eusébio Vanério, que também teria sido o primeiro a utilizá-lo no país em 1817. E que:

Antes, no reinado de D. João VI, Eusébio Vanério lhe havia oferecido a tradução do Sistema Lancasteriano acerca da educação da mocidade, ao tempo, que solicitava, para ele e a esposa, subsídios a fim de instruírem-se na Inglaterra ou na França na prática do mesmo, ou ser encarregado de difundir os seus conhecimentos teóricos, sendo para isso admitido ao Real Serviço”. (NUNES, 1984, 39-40).

A proposta feita pelo Sr. Eusébio Vanério abre efetivamente a temática deste capítulo, que será o de caracterizar o funcionamento das escolas de primeiras letras em seus métodos de ensino e como estes eram utilizados no cotidiano escolar.

A proposta em questão, feita ainda no período do Reino Unido, temporalmente em muito excede a sua realização prática, ou seja, o envio pela Província da Bahia de um cidadão exclusivamente incumbido de instruir-se no método de ensino mútuo na França para aqui multiplicá-lo.

De fato só a encontraremos praticamente quando da edição da Lei de 14 de abril de 1836 que criou a Escola Normal da Bahia, e que tratava em seus artigos 2º e 4º:

Esta Eschola comprehenderá duas Cadeiras uma de Ensino Mutuo, na qual se ensinará praticamente o methodo do Ensino Mutuo; Para prover a primeira Cadeira, fica authorisado o Presidente da Província a mandar a França dous individuos, que saibam o Francez, escolhidos em concurso, a fim de que aprendam perfeitamente, na Eschola Normal de Paris, o methodo theorico, e pratico do Ensino Mutuo, recomendando-os à Missão Brasileira naquella Côrte, para que sejam considerados alumnos francezes. (APEB – Coleção de Leis e Resoluções da Assembléia Legislativa Provincial vol I p.121-2).

Esta tarefa foi então confiada aos advogados João Alves Portella e Manoel Correia Garcia que a desempenharam estudando na Escola Normal de Paris e, de volta, trazendo na mala as traduções do *Manual das Escolas Elementares D'Ensino Mutuo* e do *Manual Completo do Ensino Simultâneo*.

Esses manuais foram as principais obras didáticas utilizadas na Escola Normal da Bahia e normatizaram por muitos anos o ensino da cadeira de métodos e toda a prática dos futuros professores, em suas aulas de primeiras letras. Essas obras foram impressas até em finais da década de 60 do século passado, quando o ensino mútuo provavelmente já não era utilizado na província.

O uso dessas obras foi oficializado pelo Decreto *Para as escolas pelos methodos simultaneo, e mutuo simultaneo da Provincia da Bahia* de 1842, que logo no seu art. 1º estabelecia que “O Manual das Escolas do Ensino mutuo, approved por este Governo para compendio da Escola Normal, fica servindo de Regulamento e norma á todas as Aulas primarias pelo methodo do ensino mutuo puro”. (APEB, Coleção de Leis e Resoluções da Assembléia Legislativa Provincial da Bahia, 1842).

Segundo esse regulamento, as aulas que funcionassem pelo método de ensino simultâneo seriam regidas por esta mesma legislação, daí acreditarmos que esta ocorreu devido ao fato do manual do ensino mútuo ter sido imediatamente impresso após o retorno dos cidadãos enviados à Paris, enquanto o manual do ensino simultâneo só foi impresso alguns anos mais tarde.

Esses manuais constituem-se em obras inéditas sobre a utilização dos métodos de ensino nas escolas de primeiras letras da Província da Bahia e de talvez toda a nação, por isso é necessário o seu pleno conhecimento para utilizá-los como referência norteadora na análise e estudo dessas instituições escolares.

Este capítulo pretende caracterizar como e o que se ensinava nessas escolas e se baseará nesses manuais, que serão cotejados sempre que necessário com outras fontes documentais para clarificar determinados aspectos e principalmente para estabelecer uma relação entre o ideal (expresso nos manuais) e o real (como se procedia cotidianamente).

Primeiro faremos a caracterização dos principais métodos de ensino utilizados no período ora em estudo, como forma de explicitar o que eram e em que circunstâncias deveriam ser utilizados.

Essa é uma questão básica, visto que desde o século anterior os métodos de ensino começaram a adquirir um “status” de importância para a eficácia do processo educativo, especialmente para a aplicação entre as camadas sociais mais pobres. Este é um dado fundamental para o entendimento de toda a discussão em torno da criação do sistema público de primeiras letras.

O primeiro questionamento feito no *Manual Completo do Ensino Simultâneo* é em relação ao que seria o “método simultâneo”. Em resposta, afirmaram os seus autores não se tratar nem do método dos Irmãos da Doutrina Cristã, nem um “systema particular que se pôde pôr em opposição ao methodo do ensino mutuo”. (PORTELLA, 1868, p. 03).

Para estabelecer um parâmetro de análise, os autores da citada obra partiram das descrições das práticas cotidianas do chamado método de ensino individual, ao qual definiam como moroso:

O professor, assentado em uma extremidade da sala chamava um menino, abria o livro e lhe mandava ler duas ou tres phrases, que acompanhava com algumas pancadas ou palmatoadas, e logo passava a outro.

Cada discipulo trazia da sua casa um livro particular; um Velho Testamento, outro a Vida dos Santos, este os Gemidos de uma alma Christã e aquelle Telemaco.

As creanças, enviadas aos seus bancos, em vez de estudarem a lição da tarde ou da manhã seguinte, perturbavam a ordem e se divertiam entre si. No meio da bulha e da confusão, o professor, com um olho no livro diante de si

aberto, outro na escola, continuava as suas lições individuais de dois ou três minutos, tudo sempre a poder de pancadas e palmatoadas.

Ora admirará, que assim o menino no fim de cinco ou seis annos, soubesse ler e escrever?

Que emulação podia haver em uma escola por tal modo guiada, e na qual nenhuma comparação se podia estabelecer entre progressos diários”. (PORTELLA, 1868, p. 04).

É extremamente interessante o processo utilizado pelos autores durante a comparação entre o método individual e o método simultâneo. Trata-se de uma análise comparativa do tempo destinado à cada aluno (individual) e cada divisão (simultâneo). Enquanto a análise do ensino individual foi realizada com uma classe de 40 alunos, a análise do ensino simultâneo foi realizada ficticiamente em uma classe de 75 alunos, quantidade que o autor afirma estar próxima da realidade do período abordado.

Tal forma de aplicação também foi utilizada em relação ao método de ensino mútuo, no caso, partindo da impossibilidade de aplicação do método simultâneo a uma classe de 300 alunos, afirmava-se então:

É impossível, dir-se-ha, que um só professor ensine a trezentos discipulos, é necessariamente preciso que ele seja ajudado por outros professores; não, e passamos a mostra-lo. Divida o professor a sua aula em 8 classes e cada classe em tres grupos; que alguns discipulos, com os titulos de monitores ou monitores geraes, sejam incumbidos da direcção das classes e dos grupos; empreguem-se meios de ordem e disciplina para com regularidade fazer obrar a esta multidão de creanças; que não se ocupe o professor em ensinar imediatamente aos seus discipulos, porém dê todos os dias uma lição aos seus monitores; mantenha, por todos os meios imagináveis, a emulação e a boa ordem na aula, e poderá só por si conduzir não só trezentos discipulos, mas até quatrocentos e quinhentos.

Tal é o methodo do ensino mutuo. (PORTELLA, 1868, p. 8 e 9).

Sendo assim, preconiza que os métodos deveriam ser assim aplicados:

- O método individual para o professor incumbido de três, quatro ou cinco alunos:

“deve este methodo de ensino ser absolutamente excluido das escolas, que contiverem pelo menos trinta discipulos”. (PORTELLA, 1868, p. 9).

- O método simultâneo, seria utilizado em toda escola composta de trinta a cem alunos:

este methodo é neste caso preferível, pois que reúne todas as vantagens de ordem e de regularidade do methodo mutuo; e, de mais, é o mesmo professor que ensina, elle mesmo que corrige as escriptas, e os progressos são necessariamente mais rapidos, salvo a se querer sustentar o paradoxo que é o professor que ensina aos decuriões ou monitores, que os dirige, e lhes dá o impulso, forçoso será concluir que, se for máo o professor máos devem ser os decuriões; e então não é o do methodo simultâneo que nos devemos queixar, mas de falta de energia, e capacidade do professor. (PORTELLA, 1868, p. 9).

- O método do ensino mútuo, deve ser usado nas escolas que possuam de 100 a 300 alunos, apesar de segundo os autores existirem professores capazes de ministrar aula até a 500 alunos, o que os mesmos consideram exceção à regra.

Com relação ao funcionamento cotidiano das escolas de primeiras letras no Recôncavo, esses parâmetros foram tomados em certa medida, já que conforme a documentação pesquisada, as escolas públicas de primeiras letras utilizavam apenas os métodos de ensino mútuo e simultâneo, ficando o método de ensino individual quase restrito a algumas aulas particulares com pouca frequência de alunos.

Quanto à aplicação do ensino mútuo na província de fato só pudemos acompanhar seguramente pela aula do Professor Manuel Joaquim d'Azevedo em Cachoeira, que o aplicou durante 20 anos, período em que houve uma grande oscilação do número de alunos, sem que isso tenha implicado em qualquer mudança de método de ensino.

Uma outra informação muito importante e que não pode deixar de ser conhecida, trata da diferença, neste caso crucial, entre os métodos de ensino mútuo e simultâneo, que seria o fato do professor não ministrar os conteúdos escolares senão aos monitores no método do ensino mútuo, enquanto no método simultâneo, o professor retornava a fazer tal tarefa, o que era considerado de extrema importância por tratar-se de uma certa valorização do mestre,

além de, segundo os defensores deste último, ser um dos fatores que os diferenciava mais claramente.

Um dos fatores apontados pelos manuais como essencial para a concretização dos objetivos de uma aula pelos métodos de ensino mútuo ou simultâneo seria o estabelecimento e a manutenção de efetivas normas disciplinares, assunto sobre o qual estes manuais tecem longas, e sumamente interessantes considerações.

A importância da caracterização destes pressupostos disciplinar nos permite vislumbrar mais uma faceta do funcionamento cotidiano dessa escola, pois podem clarificar a sua presença (da disciplina) nos aspectos espacial, pessoal, administrativo e ideológico.

Assim sendo, vimos nessa escola à preocupação de otimizar as dificuldades através de uma estrutura severa, cronometrada e punitiva. Portanto, mais uma vez esbarramos no que poderíamos chamar de pequeno transplante dos modelos sociais em voga na Europa do século XIX às recém-independentes nações da América Latina.

Segundo *O Manual do Ensino Simultâneo*, os meios disciplinares de uma escola eram os seguintes:

- 1º Decuriões gerais e de carteiras.
- 2º Registros.
- 3º Divisão do tempo e das matérias de ensino.
- 4º Commandos.
- 5º Recompensas e castigos.
- 6º Exames. (PORTELLA, 1968, p. 18).

Os decuriões, que se dividiam em dois tipos: os gregos e os de carteiras, os primeiros possuíam funções que consistiam em geral, no controle da entrada e da saída dos alunos e na inspeção dos decuriões de carteira. Já os segundos deveriam ministrar o ensino aos alunos a eles subordinados nas classes e carteiras. Também caberia aos monitores, em número de seis, substituir o professor quando fosse necessário.

Creemos ser bastante interessante ressaltar primeiro o caráter concorrencial típico do método em questão, que é expresso sempre que possível, e muitas vezes ainda reforçado. Para isso retiramos do texto o seguinte fragmento:

O professor nomêa os decuriões geraes, e os de carteira perante os seus companheiros, dando a esta nomeação toda solemnidade possível.
Os nomes dos decuriões gerais, e de carteiras são escriptos no quadro de honra, sobre o qual costuma o professor chamar a attenção dos visitadores.
(PORTELLA, 1868, p. 19).

Os registros, que segundo os manuais eram necessários à boa administração da escola eram divididos em seis tipos: a) para inscrição dos discípulos; b) para a chamada; c) para o resultado da chamada; d) para a receita e a despesa; e) para os aspirantes; e f) para os visitadores.

Interessante quanto ao detalhamento de tais formas de registro é que mais uma vez tivemos uma clara evidência dos mecanismos de controle expressos nesse método em particular, mas que representam uma concepção social muito mais ampla, onde a escola é um elemento de significativa importância para a manutenção e/ou transformação da sociedade.

Os registros de inscrição deveriam ser elaborados em ordem alfabética e conter além do nome dos alunos, sua idade, a profissão dos pais, sua residência, assim como devia constar, sob a forma de uma tabela, as cinco classes de leitura e escrita que serviam para acompanhar as “passagens” de uma classe para outra, em suas respectivas datas, além de também haverem colunas, que eram preenchidas da mesma forma para aritmética, gramática e desenho linear. Havia ainda uma coluna de observações, onde eram relatados os comportamentos, a conduta, além da data de saída do discípulo, e do estado de aprendizagem.

Quanto aos registros de chamada, deveriam ser em número de cinco para durar um mês. Seria utilizado pelo decurião de classe (ou de carteira) e deveria controlar a presença dos alunos nos dois turnos de funcionamento da escola, sendo marcado um traço horizontal para o

turno matutino e um traço vertical para o turno vespertino. Assim, os alunos que freqüentavam os dois turnos teriam na freqüência daquele dia uma marca que formaria uma cruz. Aos faltosos em ambos os turnos, era deixado um espaço em branco nos referidos dias.³

Em relação a este ponto encontramos uma certa preocupação quanto à relação da escola com a família, quando se fazia referência para que as faltas dos alunos fossem explicadas sob a forma de bilhetes pelos pais.

Tal exigência não se firmou na prática de parte dos professores. Eram relativamente constantes as queixas quanto às freqüentes faltas dos alunos, com uma certa conivência dos pais, a comunicação escrita pelos pais dos alunos, se houvesse, deveria ser efêmera, em virtude do índice de analfabetismo da população adulta, durante o período estudado, ser altíssimo.

O Manual Completo do Ensino Simultâneo conclamava os professores a “fazer sentir às famílias, todas as vezes que se oferecer ocasião, quanto são pouco vantajosas a seus filhos tais ausências, pois que em um dia só esquecem o que aprenderam em muitos”. (PORTELLA, 1868, p. 22).

Os registros para o resultado da chamada estabeleciam um controle quantitativo dos alunos presentes e ausentes por classe por turno de atividade. As observações eram colocadas em pé de página. Os registros para receita e despesa deveriam ser elaborados para o controle dos custos da escola (trimestralmente), uma cópia desse documento era enviada à instituição mantenedora do estabelecimento de ensino.

Devemos deixar claro que não tivemos conhecimento de outra forma de manutenção de aulas públicas de primeiras letras, além do fornecimento de mobília (com sérias restrições e atrasos) e o salário do professor, sobre o qual pesavam o aluguel do imóvel, e as despesas cotidianas da escola.

³ Os modelos de tais registros podem ser vistos nos anexos desse trabalho.

Quanto ao registro de aspirantes, seria uma espécie de lista de espera, elaborada quando estivesse completa a escola, para organizar e normatizar o acesso de novos alunos.

Nos registros de visitantes, deveriam constar os nomes e observações de pessoas de importância no meio social que visitassem a escola, como diretores de estudos e autoridades em geral.

Um dos elementos de maior importância para a plena realização dos outros mecanismos de controle nessas escolas de primeiras letras, eram o domínio e disciplina do tempo que possibilitava quantificá-lo em relação às lições e atividades e assim normatizava todas as atividades escolares, impondo à escola um cotidiano quase fabril.

Nesse caso, por serem diferentes as distribuições temporais, cremos ter se tornado necessária a transcrição dos fragmentos relativos a cada método. Sobre o ensino simultâneo encontramos a seguinte disposição temporal:

Classe da manhã

As 6 e 45 minutos, entrada do professor e do decurião geral n'aula; disposição dos cadernos de escripta; aparam-se as penas.

Às 7 horas – revista de accio.

Às 7 e 15 minutos – lições de grammatica.

Às 8 horas – classe de escripta.

Às 9 horas – classe de arithmetica.

Às 10 horas – classe de leitura.

Às 10 horas e 50 minutos – oração.

Às 11 horas – sahida d'aula.

Classe da tarde

À 1 hora e 45 minutos – oração e chamada.

Às 2 horas – recitação do cathecismo.

Às 3 horas – classe de desenho linear.

Às 4 horas – lição de grammatica.

Às 5 horas - distribuição de premios.

Às 6 horas e 15 minutos sahida por quarteirões, como se tem dicto. (PORTELLA, 1868, p. 28-9).

Como já havia sido caracterizada anteriormente nos itens onde foram apontadas as grandes vantagens do método de ensino simultâneo, a distribuição de mais tempo para o atendimento de cada uma das classes deveria evidenciar uma maior atenção dos professores

aos alunos, do que, por exemplo, nas escolas que funcionavam pelo método de ensino individual.

Para tanto, o atendimento das classes, no turno matutino quanto no vespertino, sempre deveria iniciar pelas tarefas da 5ª classe, ou seja, a atenção deveria ser dada em ordem decrescente das classes, e enquanto uma classe estivesse diante do professor prestando as lições que lhe foram destinadas, as outras deveriam seguir em suas atividades, devendo manter o silêncio tão necessário ao pleno funcionamento da aula.

Ainda de acordo com o manual, as 1ª e 2ª classes não estudavam gramática, que era substituída pela leitura das cartas, ou seja a leitura com base nas grafias do cotidiano.

Sobre o procedimento dos estudos nas classes das escolas que funcionavam pelo método de ensino simultâneo, reproduzimos o seguinte trecho:

Às 2 horas recitação do catecismo.

A 5ª classe aproxima-se do professor trazida pelo decurião; os discipulos recitam a lição de catecismo. Em quanto a 4ª vem substituí-la, volta a 5ª, e vai dar principio ao desenho linear. Segue-se a mesma marcha com todas as outras classes.

Às tres horas manda o professor vir á sua carteira a 5ª divisão, examina o que ela tem desenhado, dá alguns conselhos, faz algumas correções, e manda organizar os discipulos em redor da pedra grande, onde lhes explica o desenho, que traçam com o giz. (PORTELLA, 1868, p. 27).

Quanto ao ensino mútuo, o *Manual das Escolas Elementares D'Ensino Mutuo* (1854), assim determinava sua divisão de tempo:

Classe da manhã

Das 9 ás 10 horas – Leitura nas decurias.

Das 10 ás 11 horas – Escripta nas carteiras.

Das 11 ás ½ dia – Arithmetica nas decurias.

Classe da tarde

Das 2 ás 3 horas – Escripta e Desenho Linear.

Das 3 ás 4 horas – Leitura e Desenho Linear.

Das 4 ás 5 horas – Instrucção moral e religiosa.

A grammatica he ensinada 3 vezes em cada dia, á instrucção moral e religiosa, he empregada pelo modo seguinte:

Das 4 horas ás 4 horas e meia, nos bancos:
Instrucção moral e religiosa, ora em fôrma de leitura e de explicação, ora em fôrma de interrogação.
Das 4 e meia ás 5, nas decurias:
Rezas e Catecismo”. (SARAZIN, 1854, p. 13).

O cumprimento da carga horária diária nas escolas de primeiras letras do Recôncavo baiano também obedecia a uma divisão muito semelhante, especialmente a principal aula pelo método de ensino mútuo de toda província, ministrada pelo Pe. Manoel Joaquim d’Azevedo, que se encontrava:

dando Aula duas vezes ao dia sendo de manhã das 8 as 11 e a tarde das duas as 5 onde esta frequentemente ainda mesmo nas 5as. Feiras dexando de o fazer somente nos dias feriados de Festas Nacionaes, e em todo anno rezidido constantemente dentro da mesma Villa”. (APEB, Ensino Elementar, 4002, 22/01/1834).

Por sua vez, o regulamento que normatizava também as escolas de ensino simultâneo da província estabelecia tanto para as aulas por este método como para as aulas pelo ensino mútuo, a seguinte configuração de calendário escolar:

32. Ferias. – As escolas primarias estarão abertas por todo o anno menos nos dias de descanso e pelo tempo das ferias.
Os domingos e as quintas feiras.
Os dias de festa de guarda.
Os trez dias do Entrudo.
Os dias da quarta feira santa a quarta feira seguinte.
O oitavario do Espirito Santo.
O primeiro dia do anno.
O natalicio do Imperador.
Os dias de festa nacional.
Quando na semana houver dia santo, a Quinta feira será de serviço. S. M.
33. As ferias geraes principiarão no sabbado mais proximo ao dia 8 de dezembro, e acabarão na primeira Segunda feira depois do dia de Reis. Nenhum Professor poderá excedel-as, nem mudal-as. S. M.
34. Além destes terão os professores à sua escolha, mais trez feriados, que terão o cuidado de participar a autoridade competente. S.M.”⁴

⁴ Por ser tal trecho retirado do Regulamento para as Escolas pelos metodos simultaneo e mutuo-simultaneo da Provincia da Bahia (1836), tais abreviaturas correspondem a S (simultâneo) e M (mútuo).

Tais citações nos remetem a uma tese extremamente interessante levantada por Mariano Enguita acerca dos motivos que possibilitaram a substituição do método de ensino mútuo pelo simultâneo, que estaria relacionada diretamente com o tempo relativo às aulas em cada método:

A escola mútua havia mostrado ser capaz de ensinar o mesmo em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo, e com uma maior economia de professores. Entretanto, o tempo veio a ser, senão a variável dependente, mas a independente. A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento. (ENGUIITA 1989, p. 116-7).

Realmente encontramos essa diferença quantitativa, relativa ao tempo destinado às aulas nas escolas de ensino simultâneo e nas escolas pelo ensino mútuo, mas quanto à Bahia não podemos afirmar que esses motivos propiciaram tal opção, já que a substituição se deu baseando-se, segundo a documentação pesquisada, na maior afluência de alunos às escolas que funcionavam pelo método simultâneo, motivo pelo qual já na década de 30 do século passado as escolas de ensino mútuo eram minoria.

A importância do tempo e do seu controle foi um aspecto extremamente importante para a realização cotidiana das atividades escolares. O tempo determinava todas as ações pedagógicas nesse modelo escolar, por isso era imprescindível a utilização do relógio, como podemos notar na solicitação de materiais feita pelo professor José Faustino da Costa Gomes em 1830:

Como seja indispensavel regular-se a hora da entrada d'Aula, os minutos que devem estar feichada a porta da mesma aula, tempo de oração, chamada, correção [] por isso dir-se no Methodo de ensino que he indispensavel o relógio de pendulo nessas Aulas, logo não pode ser supprido por uma ampulheta que só serve para marcar quarto de hora e maia hora alem disso

seria preciso tirar hum Discipulo d'Aula para unicamente cuidar da ampulheta, visto que todos os trabalhos se fazem as horas precisas; este Menino fica privado da sua applicação, isto parece contrario a boa ordem logo não pode servir a ampulheta. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 10/12/1830).

Um dos fatores que mais deveriam ser preservados para a manutenção da disciplina nas aulas ministradas pelos métodos de ensino mútuo e simultâneo era o silêncio. Para isto foi elaborado um complexo, e funcional sistema de comunicação por sons e sinais, comumente denominados “comandos” que “se transmittem pelo apito, pela campainha, e por signaes, meios estes que evitam a bulha, e provocam prontamente a attenção dos discipulos”. (PORTELLA, 1868, p. 55). Esses comandos eram utilizados como forma de se manter o controle e evitar a vadiagem, nos remetem mais uma vez à otimização do tempo, do espaço e inclusive das palavras.

Sabemos que o método de ensino simultâneo era indicado para as classes de primeiras letras com até 100 alunos. Em um primeiro momento nossa preocupação se deu exatamente no âmbito da disciplina, apesar do principal motivo utilizado por seus defensores para diferenciá-lo do ensino mútuo, basear-se na afirmação de que o método simultâneo tinha como maior vantagem, o fato dos conteúdos serem ministrados pelo próprio professor, que necessitava de extremo silêncio e disciplina.

Então foi de extrema importância a disciplina nesse modelo de instituição escolar, levando-se em consideração basicamente dois pontos: primeiro, corresponder ao modelo de sociedade centrado em instituições severo, e austeras, típicas de um momento de tensão tanto na Europa, onde se restabelecia a “ordem” do Congresso de Viena. Assim, como na América pós-independência onde não foram rompidas as estruturas do período colonial.

Em segundo, baseando-se no pensamento foucaultiano, aceitamos a concepção de que o século XIX estabeleceu uma nova visão sobre as relações humanas e isso se justificaria inclusive, pela mudança das práticas de suas instituições como a prisão, o hospital, o exército

e a escola, tornando-se nesse momento mais interessante novos métodos de se punir os alunos, excluindo dessas práticas os castigos físicos, conforme Portella (1858, p. 55): “que a palmatória e outros meios que offendem o corpo dos meninos raras vezes aproveitam e por muitos o tornam teimoso de brio, cumpre abandonal-os, esses meios para só empregar a persuasão e a brandura”

A supressão dos castigos físicos na escola levou à substituição por punições ditas morais e edificantes, como por exemplo: pendurar-se ao pescoço do aluno rótulos, que o designassem ora como, faltoso, falador, preguiçoso, mentiroso, etc. Conferindo-lhe outro modo de execração pública, mas não física.

Reproduzimos aqui um exemplo de comando e de sua execução como forma de melhor explicitar tal prática:

Comando 5º

Para mandal-os ajoelhar para oração ____ Toca-se a campainha e mostra-se o crucifixo Execução: Os discipulos se ajoelham nos bancos, e crusam os braços, esperando a oração em profundo silêncio; o decurião e o professor, de joelhos no estrado poen-se de sorte, que fiquem voltados para o Crucifixo. Então o professor tira a oração nº 1 e o decurião responde. (PORTELLA, 1858, p. 33-4).

Esses comandos revelam a íntima relação que os métodos de ensino (mútuo e simultâneo) tinham com o advento da produção industrial na Europa e a necessidade de formação de uma mão-de-obra mais bem qualificada, por um lado, tendo relativo domínio sobre as bases da leitura, da escrita, da aritmética e do desenho linear e, por outro lado, mostrar-se dócil, eficiente e disciplinada para a rotina fabril.

Logicamente esse discurso se estabeleceu também aqui no Brasil, influenciando nossos deputados, tanto na Assembléia Constituinte de 1823, como das discussões do Projeto de Educação Nacional, que culminou no decreto de 15 de outubro de 1827.

Ainda que agrícola, monárquica e escravista, a nação brasileira, pelo menos nas palavras de suas autoridades, reproduzia um discurso liberalizante, típico das nações européias em um franco processo de desenvolvimento industrial. Essa questão evidencia um aspecto muito interessante nas discussões não só acerca da educação, mas de toda a concepção dos segmentos privilegiados da sociedade brasileira, em relação à construção de nossa jovem nação.

As propostas no campo educacional que foram postuladas e/ou colocadas em prática durante o período imperial, especialmente entre o primeiro Império e o período regencial, basearam-se em um claro desconhecimento das nossas reais dificuldades, assim como das condições estruturais em que se assentava o nosso modelo sócio-econômico e político, de inspiração européia, mas com uma prática ainda presa aos valores coloniais.

Não podemos deixar de aqui apontar, uma outra semelhança que nos reporta a rotina fabril, as formas de entrada e saída da aula, que sempre acompanhadas de um cerimonial, descrito como de grande solenidade, conferia simbolicamente aos alunos uma reafirmação do caráter “superior” da escola, como uma instituição que visava a mister tarefa de salvá-los das garras da ignorância:

Entrada - Comando: um toque de apito

Os discipulos comprimentam o professor e se dispõem para a revista de aceio em fileiras afastadas trez passos uma das outras. O professor começa a revista acompanhada de decurião, que traz lapis, e papel para escrever os castigos, que pelo professor são dados aos discipulos pouco aceiados. Estes, com as cabeças descobertas, estendem as mãos, que mostram por ambos os lados. Se ellas não estão limpas, se elles trazem o rosto sujo, a roupa e o calçado rotos, o professor ordena-lhes o aceio e a decencia, castiga-os quando elles reincidem, toma a respeito uma lembrança para se queixar á familia”

Saída: O professor diz: por quarteirão e depois dois toques de apito

A esta voz elles se dispõem por quarteirões, e um conductor previamente designado põe-se á testa de cada divisão. Estes conductores se devem escolher entre os discipulos maiores, e mais ajuizados, e servem como taes até que sejam substituidos por outros.

Ao 1º toque os discipulos se voltam para o lado da porta; ao 2º marcam o passo. O 1º quarteirão desfilla, e sauda o professor, que está ao lado da porta,

em quanto o decurião geral inspeciona os alunos. Quando o professor quer que o segundo desfile toca o apito; segue-se a mesma marcha com os outros. (PORTELLA, 1868, p. 32).

Logicamente, a utilização dos comandos fazia parte de todo um aparato de otimização dos recursos e meios à disposição da escola, especificamente o tempo, o professor, o espaço físico e as palavras. Tudo isso objetivando a formação de um indivíduo perfeitamente adaptado às novas necessidades que se configuravam no mundo do trabalho e que requeriam a atenção, a obediência e a disciplina como virtudes fundamentais.

Um dos meios mais eficazes para a realização dos ideais acima citados consistia em um rigoroso sistema de recompensas e castigos, baseando-se na experiência de que não apenas os meios brandos e persuasivos eram eficazes “para formar a intelligencia e o coração do menino”. Nessas circunstâncias afirma-se que o objetivo era “submeter á obediencia meninos cujo caracter indocil, cuja educação viciada carecem da acção vigorosa do professor”. (PORTELLA, 1868, p. 54-5).

Aqui se aplica a análise feita por M. Foucault, em sua obra **Vigiar e Punir**, que, a partir do século XIX, “debruçou-se” sobre instituições como a penitenciária, o exército e as escolas, onde o corpo deverá ser encarado como um veículo de produção, sendo por isso mais privado de mitigação, em detrimento de penas de caráter mais constrangedor no ato de punir-se o indivíduo em seus pensamentos e posturas, mas preservando seu corpo.

Nesse novo enfoque do castigo, as escolas de ensino mútuo ou de ensino simultâneo se apresentaram como mais um exemplo do caráter coercitivo, primordialmente moral, em substituição ao castigo físico. Quando da descrição dos castigos aplicáveis nestes modelos de instituições escolares encontramos as seguintes justificativas para tal prática:

Que o castigo seja sempre dado a proposito, com calma, bem que com inflexibilidade ao mesmo tempo; só assim produzirá bom effeito;
Que o castigo seja raro, para assim produzir maior impressão;

Que seja justo, pois que, antes de tudo, convem acostumar os meninos á justiça. (PORTELLA, 1868, p. 56).

Quando enumerados os castigos que deveriam ser dados com certa frequência, encontramos além da já descrita colocação de cartazes contendo um rótulo com a falta cometida, outras formas de punição, como o ajoelhamento nos degraus do estrado (por no máximo quinze minutos), a colocação do nome dos alunos de comportamento desonroso em um quadro negro que ficasse à vista dos visitantes, o retardamento da saída da aula, a comunicação aos pais, sendo que, reincidência do aluno em má-conduta poderia o professor comunicar ao Inspetor das Aulas e mesmo expulsar o aluno da escola.

Outra informação muito interessante refere-se ao estabelecimento de uma espécie de júri, quando houvesse algum caso de troca e venda ilícita, que deveria ser “composto do professor, do decurião geral, dos 5 de carteiras, e de meninos pertencentes a classe do culpada. O decurião geral expõem o facto, ouve-se o menino na sua defeza, vai-se a votos, executa-se o castigo proferido”. (PORTELLA, 1868, p. 57).

Esta conotação institucional-legal na escola de novo nos remete a Foucault, que analisa os julgamentos, como a transferência da autoridade do monarca, para os juízes e carrascos, no nosso caso, o professor e seus decuriões se investiriam do poder do Imperador para quaisquer desvios de conduta ocorridos nessa instituição.

Também os decuriões estavam sujeitos aos castigos, mas estes não deveriam ser repreendidos em público, sendo isso apenas permitido nos casos de reincidência. As faltas passíveis de punição eram por “abusarem da sua autoridade para injustamente punir as creanças, ou lhe forem favoráveis recebendo presentes para isso ou mesmo dinheiro, o professor os suspenderá das suas funções por certo tempo”. (PORTELLA, 1868, p. 50). Esta suspensão poderia chegar até a um ano.

As recompensas ou prêmios eram considerados mais úteis que os castigos (logicamente valoriza-se o estímulo positivo, em detrimento do estímulo negativo). “Com o castigo se corrige a criança, com o premio faz-se nella nascer sentimentos virtuosos”. (PORTELLA, 1868, p. 58).

A metodologia para a distribuição dos prêmios permitiu-nos ver uma racionalidade, também existente quando da aplicação dos castigos, no que tangia aos meios para que estes não fossem vulgarizados, e assim perdessem seu principal objetivo, que era estabelecer uma competição salutar entre os alunos.

Os prêmios que se faziam uso neste modelo escolar foram quantificados no *Manual Completo do Ensino Simultâneo* em número de 9 (nove): a ascensão em lugar sobre os outros colegas; o distintivo de primeiro; o bilhete de satisfação (ao que tem constantes progressos); elogio público ao aluno constantemente primeiro em uma classe; o endereçamento à família do aluno de um bilhete de boa conduta (ou satisfação); inscrição do aluno no quadro de honra; O elogio publico, inclusive por parte de autoridades como o Diretor de Estudos (para ações meritórias); elevação ao cargo de decurião e a contemplação aos sábados dos melhores alunos que recebiam medalhas com a efigie do monarca, e que não deviam ser perdidas, além dos melhores alunos poderem ter a honra de acompanhar o professor à missa aos domingos.

Notamos que os prêmios aos quais nos referimos, tinham a um primeiro instante a característica de fomentar a competitividade nos alunos, a partir da constante disputa com seus pares por um lugar mais destacado na escola. A metodologia de aplicação de prêmios e/ou recompensas em nenhum momento parece ter sido questionada quanto aos seus reais resultados ou possibilidades, como, por exemplo, ocasionar uma apatia por parte de alguns alunos em relação a estrutura escolar, que poderia provocar um comportamento arredo, e até evasão.

Para regularizar e controlar a emissão e recepção dos prêmios e recompensas fazia-se necessário um modelo de normatização. Nesse sentido existia uma espécie de quadro de equivalência no qual os prêmios podiam ser acumulados e trocados, obedecendo-se a seguinte tabela:

5 prêmios = 1 bilhete de satisfação (validade de cada 3 meses).

4 bilhetes de satisfação = 1 carta de mérito (validade de cada 1 ano).

4 cartas de mérito = objeto no valor de +/- 320 réis. (devem ser artigos de uso constante na escola: função de papel ou penas; compassos, livros etc.).

Os prêmios eram aplicados de acordo com o número de alunos, como se pode notar na seguinte citação:

N^o uma escola de ensino simultaneo, de cincoenta e oito discipulos, dão-se:
Um prêmio de virtude
Um de applicação
Um de decurião geral
Cinco de decuriões de carteira
Dous de leitura
Dous de escripta
Dous de arithmetica
Um de desenho
Um de grammatica
E outros tantos acessos. (PORTELLA, 1868, p. 51).

Passemos agora ao que era efetivamente ensinado nessas escolas. Sabemos que elas tinham como único objetivo o de permitir o conhecimento da leitura, da escrita e da aritmética e através de uma severa formação moral e religiosa. Mas apesar disso, pouco conhecemos sobre as condições em que eram ministrados esses conteúdos, como se utilizavam os métodos para o ensino dos conteúdos escolares.

Para tanto, necessitávamos saber como eram cotidianamente realizadas as atividades de ensino das disciplinas escolares, e como elas eram subdivididas nas classes de acordo com os métodos utilizados. Pretendemos nesse momento caracterizar como eram aplicados

praticamente esses métodos e quais os procedimentos utilizados para o ensino de tais conteúdos.

Devemos aqui fazer uma advertência acerca da inviabilidade de serem nesse momento expostos todos os conteúdos ensinados nas escolas de primeiras letras sob os métodos de ensino mútuo e simultâneo, em virtude da diferença entre eles tratar-se principalmente do número de classes em uma mesma aula (8 no ensino mútuo e 5 no ensino simultâneo), o que nos levaria a ter de fazer descrições de ambos os métodos nas ditas disciplinas escolares. Por isso nos deteremos apenas na caracterização do ensino da leitura.

Esta opção deve-se ao fato da leitura ter se constituído um elemento de extrema importância para o acesso a novas realidades e conhecimentos, tendo desde a Reforma Protestante adquirido um “status” de primazia sobre a escrita, principalmente como veículo de informação e sedição.

Vejamos a distribuição dos conteúdos do ensino de leitura de acordo com o método de ensino mútuo:

Os discipulos estão divididos em oito classes, e estudão: na

1ª classe – Vogaes e consoantes simples, monogramas: a, e, é, ê, o, ô, u – b, c, d, f, g, h, j, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z.

2ª classe – Syllabas directas de duas letras: va, me, bu & c. seguidas de palavras e de phrases, em que ellas entrão como elemento. Exemplos: vate, merito, evite a colera.

3ª classe – Syllabas inversas de duas letras; or, as, if, &c. e syllabas compostas de tres letras. Exemplos: côr, balcão, activo, arsenal, altarmor.

4ª classe – Vogaes e consoantes simples, polygramas: eu, ou, au, in, on, em, oi – ch, nh, lh. Exemplos: Onze, oito, audaz, ourives, montanha, chapéo, medalhão, ganhou o chales.

5ª classe – Vogaes e consoantes compostas: ia, ié, io, ieu, iau, iou, bl, br, cl, er, fl, fr, gl, gr, pl, pr, dr, tr, st, str, sc, scr, sp, spl, ps.; Exemplos: dia crime, problema, credor.

6ª e 7ª classes – Vogaes e consoantes equivalentes: K he equivalente de C. em alkati.

Qu C em quociente

X Cs em convexo, sexo

X Z em exemplo

Y I em mysterio. & c.

Exemplo: Conquistai virtudes; respeitai os mysterios divinos.

A sétima classe trata da união das palavras, da pontuação, e das abreviações. 8ª classe - Leitura corrente. (SARAZIN, 1868, p. 1854, p. 24-5).

Deve-se notar nesta citação que as frases que servem de exemplo para as atividades cotidianas deveriam sempre conter valores morais, religiosos, ou ainda advertências sobre os problemas cotidianos, como na referência ao cólera que era uma constante em aglomerações urbanas com baixíssimo padrão de saneamento.

Quanto ao ensino simultâneo e suas cinco classes, assim subdividiam o ensino da leitura:

A 1ª classe estuda vogaes e consoantes de todas as especies.

A 2ª estuda syllabas de qualquer natureza.

A 3ª Pallavras cujas syllabas são entre si separadas, e depois palavras com as syllabas unidas.

A 4ª orações ou phrases.

A 5ª leitura corrente em livretos ou cartões apropriados, e adoptados pelo Conselho de Instrução Pública. (PORTELLA, 1868, p.49).

Aqui também descreveremos os chamados “métodos de ensino”, que seriam as variações metodológicas para o ensino deste conteúdo (no caso, a leitura). Nesse caso tanto no método do ensino mútuo, como no simultâneo eram utilizados os mesmos, em número de três, que seriam trabalhados com o auxílio de cartões, também chamados de cartas e da seguinte maneira:

1º método – Consiste na visualização do “motivo” (letra, sílaba, palavra ou frase) ao qual o aluno deveria ler, soletrar ou nomear (de acordo com a situação).

2º método – O monitor indica o “motivo”, ao qual o aluno deveria enunciar corretamente.

3º método – Com a carta voltada (no caso virada, escondida da visão do aluno) o decurião enunciava o “motivo”, que devia ser decomposto em letras frases e palavras (logicamente de acordo com a carta que estivesse sendo objeto de estudo).

O ensino da leitura deveria privilegiar o domínio para atividades cotidianas no meio social, como está claramente explicitado no parágrafo 53 do *Regulamento para as Escolas pelos methodos simultaneo e mutuo-simultâneo da Provincia da Bahia* em 1836:

Para a leitura de manuscritos, se lhes dará a ter preferencia manuscritos, ou cadernos lithografados, contendo cousas que na carreira da vida lhes seja util conhecer, como recibos, arrendamentos, contractos, vendas, memórias sobre obras, ou aliás encerrando noções elementares de agricultura, ou sobre artes e officios & c.

Importante também para o estudo deste modelo escolar é o conhecimento dos recursos e compêndios didáticos utilizados por ele. Um dos fatores mais peculiares dos métodos de ensino mútuo e simultâneo deveu-se ao fato deles possuírem uma firme preocupação para com a uniformidade do ensino, através dos recursos utilizados, fossem as escolas localizadas em nações as mais distantes geograficamente ou mais diferentes sócio-culturalmente.

Dessa forma, o método de ensino mútuo e o simultâneo, que consideramos tratar-se de adaptação do primeiro, foram gestados para serem quantitativamente eficazes nas mais diferentes situações, inclusive dentro de uma mesma nação.

Nesse modelo escolar que primava pela disciplina, pelo silêncio e pela otimização do tempo, do espaço e da elaboração de um código de comunicação baseado em comandos, os recursos didáticos como os telégrafos, os silabários, os cartões (citados nos métodos de ensino de leitura) etc; também seriam primordialmente elementos otimizadores dos recursos desta instituição, objetivando sempre o máximo de eficácia com o mínimo de dispêndio.

Sob essa ótica encontramos os livros didáticos que foram tão decantados pelos propugnadores de ambos os métodos, como um dos elementos principais para o desenvolvimento dos alunos, haja visto que quando se criticou o método de ensino individual, esta crítica baseou-se também na variedade de obras que eram usadas pelos alunos em suas atividades escolares, sendo isto considerado um dos fatores do seu pouco sucesso.

Sobre essa mesma questão e pleiteando a adoção oficial de uma obra de sua autoria para resolver este problema, dizia o professor Eusébio Vanério:

Tendo-me a longa pratica de ensinar demonstrando a falta de uma obra propria a instruir a Mocidade no complemento de seus importantes deveres religiosos, moraes, politicos e civis por modo acomodado às tenras idades e facil aos Educadores de transmitir-lhos, já por sabatinas, já por interrogatorios hei coordenado o – Manual da Infancia dividido em duas partes, com o qual supridas as escolas com livros iguaes muito se adiantará a Instrução Elementar, que sempre será morosa e acanhada enquanto os meninos lerem em diversos livros e n’ellos, por força da necessidade, se seguir o methodo individual. (APEB, Compêndios Didáticos, 4038, 01/08/1848).

Essa preocupação expressa com o livro didático logo chegou à administração da Província da Bahia. E em 1836, momento em que, como vimos, não existia ainda uma Escola Normal de fato, e ainda timidamente as escolas eram criadas em espaços leigos, com seus professores não dominando os métodos de ensino, o *Regulamento para as Escolas pelos methodos simultaneo e mutuo-simultâneo da Provincia da Bahia* no seu parágrafo 52 dizia que: “Todos os discipulos de uma mesma classe devem ter os mesmos livros e estudar as mesmas lições”. Antes disso, temos informações da criação de uma Comissão Literária que deveria determinar quais eram as obras didáticas que poderiam ser usadas nas escolas de todo o Império.

Um aspecto que corroborou para as afirmações sobre a importância atribuída aos livros didáticos está relacionada com o conteúdo dessas obras. De acordo com a documentação pesquisada pudemos caracterizar essas obras como tendo primordialmente o objetivo de possibilitar o doutrinamento moral e religioso, aspecto extremamente importante para o fim que se objetivava.

Se nos detivermos mais detalhadamente nesses documentos, veremos que estes podiam ser divididos basicamente em duas ordens: as cartilhas e silabários, que pretendiam realizar de

fato, a alfabetização em menor tempo e as obras de caráter cívico-religioso. Dentro dessas características, uma prática comum foi a elaboração de obras didáticas por alguns professores que postulavam junto a Presidência da Província a indicação delas para distribuição na rede escolar oficial.

A escolha de livros didáticos suscitava toda a sorte de posições e interesses, por vezes apaixonados, dada a importância que lhes era atribuído não só pelas autoridades como pelos professores e pais. É o que nos relata o seguinte trecho em que o Presidente da Província José Vieira de Faria Aragão Ataliba criticava as ingerências dos professores e pais na escolha dos livros didáticos, e apoiava uma medida estabelecendo que os livros fossem escolhidos por uma comissão:

Esta disposição salutaríssima, devendo ao ser logo levada a efeito, não o foi por mal do ensino, e então, continuou ele a ver-se contaminado por produções de improvisados autores que, levando sempre em mira os lucros, nunca a sua capacidade literária para a confecção de obras didáticas, as imprimiam recheadas de vergonhosos e grosseiros erros, que em vez de boas doutrinas, eram dados a aprender aos meninos, cujos pais, por cumulo de males, assim compravam o veneno destinado a perverter, ou pelo menos a falsear a inteligência de seus filhos. (APEB, Instrução Pública, 3815, 31/04/1848).

Sobre as obras que eram reconhecidas e distribuídas pelas escolas de primeiras letras, transcrevemos a seguinte lista que foi aprovada pela Assembléia Legislativa da Bahia para as escolas de primeiras letras da província, no ano de 1848:

Cathecismo de Montpellier
Cathecismo Historico de Fleury (Edição da Ba e do Rio)
Escola Brasileira de Cairú
Curso Normal do Barão digo Barão Degenerando
Simão de Nantua
Manual encyclopedico de Monte Verde
Deos e a Sociedade, com hum compendio appenso de aritmetica
Compendio de Theologia exegetica, trad. Pelo Pe. Cajueiro
Ensaio sobre a Constituição Divina da Igreja traduzido pelo F. Mariano

O 1º volume da Eneida de Virgílio, tradução do Prof. João Gualberto. Há dois exemplares em ser, a tradução completa já publicada consta 3 vol.

Bom Homem Ricardo, de Franklin

Além destes são ainda admitidos nas Escolas os seguintes:

Gramática Portuguesa por Figueiroa de Pedro José De Figueiredo

Desenho Linear, de Gentil

Catecismo de Montpellier, edição de Paris, que contem huns compendios de Ortografia, de aritmetica e de geografia

Thesouro da Mocidade

Leituras Juvenis

O amigo dos meninos

O 1º volume da educação familiar de Miss Edgworth tradução do Dr. Paulo Araujo

Leções de hum pae e huma filha, por Lonbo

Traslados de J. S. F. Rocha

Thesouro de meninos

Gramática de Lobato

Gramática de Martagão. (APEB, Compêndios 4038, 21/02/1848).

De acordo com essa extensa lista podemos, de forma clara, perceber quantitativamente uma grande preocupação com a distribuição das obras de fundo moral e/ou religioso. As outras obras citadas tratam tão-somente de gramáticas, livros de aritmética e de algumas obras de literatura, conteúdos básicos dessas escolas de primeiras letras, secundarizados por um modelo voltado para a conformação dos seus estudantes.

Assim, concluímos o capítulo, postulando termos alcançados o objetivo de estabelecer uma relação de conhecimento dos conteúdos ministrados pelas escolas de primeiras letras no Recôncavo Baiano, a partir da utilização dos métodos de ensino mútuo e simultâneo, em uma parcela da jovem população que será a primeira oficialmente escolarizada pelo também jovem e inexperiente Império brasileiro.

Terceira Parte

Conhecendo os Agentes Históricos

Capítulo 5

Os que ensinavam

A caracterização dos professores também é um dos aspectos cruciais para o efetivo conhecimento do funcionamento cotidiano das escolas de primeiras letras criadas pelo Império Brasileiro em 1827. Por isso, pretendemos neste capítulo conhecer como pensavam, questionavam e viveram esses importantes agentes históricos costumeiramente relegados à margem dos estudos das instituições educacionais.

Acreditamos que é uma tarefa sumamente importante para o conhecimento desse modelo de instituição escolar, o conhecimento daqueles que real e cotidianamente viveram essa escola, construindo-a de fato, e dando-lhe uma existência concreta em suas dúvidas, anseios e problemas.

Sobre a função do magistério, teremos mais uma vez que nos reportar à expulsão dos jesuítas como parâmetro de análise para a contextualização dos professores no período estudado. Sendo assim, a instituição do modelo de aulas régias, criado para substituir o ensino ministrado nos colégios jesuíticos, possibilitou a formação de um magistério laico, pelo menos em tese, em virtude da orientação religiosa de cunho católico romano ser também, nesse modelo, a grande corrente ideológica.

As aulas régias, que consistiam concretamente em cursos avulsos de latim, filosofia, retórica, geometria, etc., eram supridas, na maioria das vezes por professores “recrutados” na metrópole, que atravessavam o Atlântico e aqui encontravam uma realidade completamente diferente da européia, deparando-se com um alto índice de analfabetismo e uma quase impossibilidade de exercer suas atividades, devido à frágil estrutura do modelo de instrução pública, como se pode notar nas palavras de um contemporâneo, o Professor João dos Santos Vilhena:

Cumprer noticiar-te que não haverá parte onde se veja mais falta de ordem nas Aulas do que nesta cidade, e isto por ser uma repartição deixada ao desamparo. Há nela quem dá uma só aula por dia, o que não parece ser bem entendido, pois que não podem aqui militar as mesmas razões que na Universidade. (VILHENA, 1969, p. 282).

Por outro lado, Vilhena define os professores como uma categoria que além de sofrida, em decorrência da falta de prestígio junto às autoridades, também era tida como despreparada para a função, o que segundo esse nosso interlocutor, era normal, em se tratando dos professores da Bahia.

A questão do despreparo dos professores também se refletiu posteriormente, quando da escolha do método de ensino mútuo, como o oficial para as escolas de primeiras letras. Sobre essa questão, sabemos que, além da propagada economia em relação ao número de alunos potencialmente beneficiados pela atuação de um único professor, havia a necessidade de um treinamento específico dos professores para a utilização eficaz desse método.

Os métodos de ensino também deveriam ser um dos elementos para a formação de um magistério eficaz. O Manual do Ensino Simultâneo assim se referia às características dos professores antes da introdução desse método nas escolas:

Por essa época, raros professores se encontravam nas aldeias sabendo lêr, escrever e contar bem. Liam mediocrementemente, escreviam soffrivelmente, com a mão assentada e calculavam mal [...] O que se podia esperar de homens grosseiros, que, de ordinario não escolhiam esta profissão senão para evitar as fadigas mais arduas da lavoura? (PORTELLA, 1868, p. 3-4).

Quando das discussões sobre a criação de um sistema escolar de primeiras letras, já após a nossa independência política, esta foi uma questão bastante evocada. Continuamos não tendo efetivamente um magistério para competentemente realizar as suas típicas tarefas nas Escolas Nacionais, uma nova terminologia para a mesma instituição deficiente.

A formação dos professores foi um das principais preocupações desde a criação do sistema escolar de primeiras letras. Era muito comum no discurso dos representantes do Legislativo a referência aos professores como indivíduos sem a menor qualificação para a função que exerciam, como nas palavras do deputado Cunha Mattos (apud XAVIER, p. 1985, p.46):

Todos nós convimos que nos sertões do Brasil faltam homens instruídos que queiram ser mestres de primeiras letras; as pessoas de educação liberal são ordinariamente os fazendeiros, que não largam os seus trabalhos para ensinarem meninos, ou são os vigários, que nem quererão fazê-lo sem faltarem as suas principais obrigações. Quem encontramos nós ensinando nesses arraiais? Homens ignorantíssimos, tabeliões inimigos da humanidade, perturbadores das sociedades e causadores de todas as desavenças que há entre os povos.

As discussões sobre as escolas de primeiras letras culminaram no Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu, no seu art. 3º, o concurso público como forma de ingresso no magistério oficial, isso visaria exercer um controle real das habilidades do candidato como e principalmente, das suas condutas individuais. Assim dispunha a lei: “Os presidentes, em conselho farão que se examinem os pretendentes, cujo ato deve ser público, e a vista do seu exame nomearão professores, preferindo os de melhor conduta e instrução”. (XAVIER, p. 1985, p.41).

O advento do concurso público, foi um marco de extrema importância para caracterização dos profissionais do magistério. Na pesquisa realizada pudemos “conhecê-los” em suas habilitações, perspectivas no exercício do magistério, e por vezes sua idade, cor e porque pleiteavam tal cargo.

Quando da criação das escolas de primeiras letras, vários problemas se apresentaram, oriundos da instituição de um modelo escolar sobre uma base extremamente frágil.

Detectamos graves dificuldades quanto à formação do magistério, a constituição de um espaço físico adequado, da aplicação dos métodos de ensino, e o custeio da educação.

A questão dos professores públicos foi a que se arrastou por mais tempo, sem perspectivas de solução, podemos afirmar que desde o período das aulas régias, essa categoria sempre foi culpada pelos atrasos no rendimento escolar dos alunos e pela ineficácia da instrução pública. Os professores sempre foram colocados em uma posição de extremo desprestígio, ora pelas autoridades locais, ora pelos pais de alunos, ou seja, a categoria do magistério sempre foi colocada na “berlinda”, quando se tratava de instrução de primeiras letras.

No entanto, encontramos como discurso produzido pelos próprios professores, a concepção no qual estes se definiam como batalhadores pela mocidade nacional ou ainda a reserva moral da sociedade. Também em poucos, mas eloqüentes discursos oficiais, encontramos elogios como nas palavras de um Comissário de Instrução Pública:

Não é de hoje que lamento o mau estado da instrução pública no interior da Província. Reconhecendo no professorado primário o maior elemento da prosperidade moral de um povo, porque prepara-o para sua verdadeira importância, não tenho cessado de tomar interesse pela sorte dos Professores, que são hoje a classe mais desconsiderada de todas, que servem ao país. (APEB, Instrução Pública, 3815, 10/11/1858).

Um elogio partindo de uma autoridade administrativa era uma voz dissonante nas constantes impressões emitidas pelas esferas de poder em relação aos professores. Logicamente, uma exceção no discurso oficial que apenas considerava como problema dos mestres, os baixos salários.

Foram muito mais comuns discursos como o do Presidente da Província José Joaquim Pinheiro de Vasconcelos, proferido em 1844: “a instrução pública não produzia melhores

resultados por causa dos professôres, que demonstravam desinterêsse, faltando às aulas, por negligência, ou com alegação de enfermidades”. (TAVARES, s/d, p. 23).

A atribuição de culpa pelos males da instrução pública aos professores percorreu todo o “corte” cronológico em que se insere esta pesquisa. Sendo que, estes discursos se baseavam principalmente no suposto desleixo dos professores para com as suas obrigações, além de por vezes, esta questão também basear-se em características típicas da administração pública, como por exemplo, a estabilidade no emprego.

Sobre a estabilidade, elaborou-se uma crítica ao magistério, que atribuía a esse benefício o estopim do desinteresse dos professores para com o seu trabalho, como pode ser notado na fala do Presidente da Província, Francisco José de Sousa Soares d’Andrea:

Um dos principais defeitos é terem considerado as cadeiras como propriedade dos mestre [...] Qualquer pai de família pode despedir o mestre de seus filhos quando lhe conhece inhabilidade, e o governo precisa de muitas formalidades para despedir um mestre conhecidamente vicioso, capaz só de perverter os discipulos, jogador, ebrio, relaxado, enfim com muitos defeitos, a que está sujeita a raça humana. (MOACYR, 1939, p. 78).

O concurso público deveria ser a efetiva realização normatizadora do acesso ao magistério oficial, como para realizar o objetivo principal de controlar o ingresso na profissão e inspecionar desde o início o trabalho desses professores.

Desta forma, o concurso estabelecido segundo a lei de 25 de maio de 1842, em seu art. 7º, continha os seguintes itens:

§ 1º Bom comportamento moral, político e religioso, comprovado com documentos authenticos do vigario e das autoridades do logar.

§ 2º Certidão de folha corrida.

§ 3º Documento que comprove não padecer molestia contagiosa.

§ 4º Certidão de ter frequentado a Escola Normal, e de ter sido aprovado nas materias que ahi se ensinam. (APEB, Coleção de Leis e Resoluções, 1842-147).

Também era livre o concurso de quaisquer pessoas, mesmo de estrangeiros para o magistério público, desde que se mostrassem com as mesmas habilitações acima citadas para o exercício da profissão.

Um fato que chega a ser pitoresco, era a exigência legal de os candidatos a professores comprovarem ter cursado a Escola Normal, e sido plenamente aprovados em suas disciplinas, o que era de fato a reafirmação da lei nº 37 de 14 de abril de 1836, ordenava em seu artigo 11 que: “Os actuaes professores de primeiras letras, serão obrigados a frequentar a Eschola Normal, quando chamados pelo Presidente da Província, em presença do qual farão depois exame publico, a proporção que a Eschola os achar suficientemente instruidos. (APEB, Coleção de Leis e Resoluções, 1835-1841).

Mas, entre as duas leis citadas, existiu uma outra datada de 18 de março de 1842, que desobrigava os professores em exercício, de freqüentarem a Escola Normal. Esta era uma posição ao menos óbvia, pois apesar da fundação da Escola Normal da Província da Bahia ter sido em 1836, esta começou a funcionar no ano de 1842, o que tornava impossível aos professores a terem frequentado.

O concurso público tinha por princípio cumprir as deliberações legais quanto ao conjunto de certidões e atestados solicitados, mas como também já foi visto, esse concurso conjuntamente aos atributos morais, deveria também conferir os conhecimentos dos candidatos nas disciplinas que deveriam ensinar.

Ao analisarmos os documentos relativos aos concursos públicos dos professores de primeiras letras, conferimos a entrega e posterior análise dos documentos solicitados pela lei. Encontramos também, atestações outras que ao serem anexadas pelos professores, quando do concurso, nos remeteram a inferir que existia alguma espécie de beneficiamento a indivíduos com alguns serviços prestados ao Império, e/ou a Província, especialmente, na área militar, como sugeriu o pleito do Sr. Cassimiro Cesar de Melo:

que estando nas circunstâncias de ser empregado na Cadeira de Primeiras Letras da Freguesia da Conceição da Praia desta cidade como mostra a habilitação, exame junto que por isso fez, sem interesse algum, deixou a mesma pretensão e foi como bom Brasileiro ajudar seus Irmãos d'Armas, quando esta Província se achava em Guerra com os Portuguezes, ficando por isso inibido de exercer té o presente a mesma cadeira por lhe não ser possível dar baixa do serviço militar . [...] implorar a V.Sa. que atendendo não só a dita habilitação exame mais igualmente aos documentos juntos que de bons serviços e embargues fiz quando militar digne-se admiti-lo como habilitado examinado para a Cadeira de primeiras letras da Freguezia de Saubara. (APEB, Pessoal do Magistério, 3893, 1826).

A conduta moral dos professores deveria ser atestada juntamente às suas habilidades, como no caso do candidato José Emílio Ferreira Nóbrega, sobre quem, em atestado, afirmava-se ser morador de Salvador, e viver honradamente com sua companheira, além de ter sido professor particular. (APEB, Ensino Elementar, 3990, 11/07/1833).

Mas realmente era uma prática muito mais comum e eficaz, esta que nos permitiu vislumbrar mais claramente os pressupostos morais e os interesses da sociedade a serem reproduzidos pela escola, estes expressos na aferição do domínio dos conteúdos pelos candidatos nos itens de leitura e escrita através dos ditados utilizados nesses concursos, como este do ano de 1840:

Por quanto, sendo geralmente sentida a falta de braços necessarios para darem incremento a nascente industria e maior desenvolvimento à produção da Província e havendo toda probabilidade de diminuição dos já existentes pela abolição legal do tráfico de escravos da costa d'África e de perecimento a que estão sujeitas as raças transplantadas, he manifesto, que tudo quanto tender a criar forças mecanicas, para supprir este vazio, deve ser de minha utilidade. (APEB, Pessoal do Magistério, 3895, 1840).

O teor desse ditado é muito específico com relação às dificuldades cotidianas com a redução do número de escravos, e o seu futuro desaparecimento. Faz uma espécie de chamado àqueles que deveriam estar mais próximos da mocidade do país, exaltando a sua importância

para ajudar a resolver tão graves problemas, e possibilitar o desenvolvimento das atividades industriais, que apareciam como a redenção da economia brasileira.

Ainda com base nos documentos oriundos dos concursos públicos, podemos caracterizar os primeiros professores como sendo majoritariamente do sexo masculino, o que justificamos dever-se ao fato do número de aulas para este sexo terem sido em número muito maior do que as reservadas para o sexo feminino, além de serem esses professores em sua grande maioria neste período, ou seja, na década de 20 do século passado, padres ou militares.

Tais afirmações se baseiam nas atas de concurso público, que através das atestações nos permitiram conhecer um pouco da vida dos candidatos, no caso em questão, dos que foram aprovados. Esses dados possibilitaram-nos a inferir que o projeto de se enviar militares para instruírem-se nas primeiras letras e nos métodos foi de alguma forma, que infelizmente não podemos dimensionar, colocados em prática, como podemos notar na seguinte convocação:

José Ignacio Meireles Cadete Sargento do 4º Corpo de Artilharia e Cavalaria da Província de Alagoas, que sendo chamado a Corte por ordem de sua Magestade Imperial para aula de incino mutuo roa a V. Exa. Lhe mande dar passagem na Barca a Vapor proxima asair para melhor cumprir com as ordens de sua Magestade. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 07/06/1825).

A incidência dos padres nas disputas dos concursos, foi no mesmo período, um pouco maior que a de militares, o que não pode ser em nada complexo em se explicar, já que historicamente a origem do magistério no Brasil está intimamente ligada à atividade sacerdotal. Desde os jesuítas, e mesmo após a expulsão destes, outras ordens religiosas se deslocaram para Portugal e suas colônias, principalmente para realizarem tarefas relacionadas a instrução.

Também já vimos que uma das poucas categorias que dominava as letras na nossa jovem nação era a dos sacerdotes, que acabaram por tornarem-se funcionários públicos com a

função de professores de primeiras letras. Tal relação do sacerdócio com o magistério propiciou a construção de um ideário que fazia uma interrelação entre essas atividades, o que de certa maneira inviabilizou (e até hoje inviabiliza) uma clara afirmação profissional dos membros do magistério perante a sociedade. Isto está inclusive presente na interpretação do Presidente da Província João José de Moura Magalhães: “os professores públicos são mal pagos, como se os educadores da mocidade, os encarregados do sacerdócio civil, merecessem menos consideração que as outras classes de servidores da Nação”. (MOACYR, 1936, p. 80).

Apesar do citado Presidente referir-se aos baixos salários do magistério, este o considerava um sacerdócio civil, como uma categoria que possui assim como os verdadeiros sacerdotes, uma missão que deveria sublimar todas as suas necessidades materiais.

Sobre a questão da sublimação das necessidades materiais podemos exemplificar com as palavras proferidas por um dos principais professores da Província da Bahia no período, o Pe. Manoel Joaquim d’Azevedo, que, ao ser agraciado com uma gratificação afirmou que “não procurando o requerente tal emprego para ambicionar o ordenado, e sim, por genio particular de instruir a mocidade fazendo com isso serviços propios de um clerigo a sua patria.”(APEB, Câmaras, 1269, 16/11/1832).

Ainda nos reportando aos documentos oriundos dos concursos públicos, pudemos também traçar algumas breves considerações acerca da cor e das idades dos candidatos, no período compreendido entre a década de 20 e a metade da década de 30 do século passado.

Sobre a cor dos professores, devemos aqui informar que este não era um item obrigatório no conjunto de documentos solicitados para o candidato e assim, na maioria das solicitações de candidaturas à vagas de primeiras letras, não há a determinação desta característica. Desta forma, o universo da nossa pesquisa mostrou-se bastante limitado, em relação a essa questão. Mas queremos registrar que apenas encontramos dois professores ditos pardos, em relação aos outros, todos descritos na documentação como brancos.

Tal questão também nos pareceu óbvia, principalmente pelo fato da escola não ser permitida para os cativos, que sequer poderiam entrar no recinto de uma aula pública. Reportando-nos ao às primeiras décadas do século XIX, sabemos que as outras variações cromáticas, como pardos, cabras, crioulos e etc.; ainda pouco freqüentavam as aulas públicas, o que por sua vez, diminuía a possibilidade destes tornarem-se professores futuramente.

Um outro dado que também não é freqüente nas atestações dos concursos públicos é o da idade dos candidatos, por esse motivo, nossa análise se viu prejudicada mais uma vez. Sobre esse item, encontramos idades de professores variando entre os 17 e os 50 anos.

Encontramos também ainda sobre a da idade dos professores a Decisão nº 222 de 10/12/1830 que declara que os menores de 25 anos não poderiam ser professores de primeiras letras. Porém acreditamos que esta decisão não foi de fato colocada em prática, pois encontramos não poucos professores aprovados e nomeados por concurso após a data de tal decisão com idade inferior à estabelecida. Também os professores substitutos, muitas vezes indicados pelos titulares das cadeiras, não obedeciam a tal pré-requisito.

Sobre esses professores substitutos, devemos explicar como se dava essa oportunidade de atuação no âmbito da administração pública e do cotidiano escolar. O advento da substituição era possível quando da solicitação pelo professor aprovado em concurso, de uma licença, mas também encontraremos substituição de professores devido a suspensões, e/ou outras formas de afastamento determinadas pelas autoridades superiores.

O provimento desses substitutos ocorria em duas situações: as determinadas pelas autoridades superiores, que aconteciam muito mais significativamente na capital da Província e nas Vilas mais importantes e/ou populosas, e os provimentos de substitutos de acordo com a mera indicação e escolha dos professores titulares. Sendo que, nesses casos, as Câmaras e o Presidente da Província apenas ratificavam os indicados.

Sobre esta prática, encontramos não poucas vezes a indicação de professores em grau de parentesco bastante próximo do titular da cadeira, como no caso ocorrido com o professor da freguesia da Sé, na capital, cuja aula era considerada pelo Diretor Geral dos Estudos como a mais freqüentada de toda a Província, no ano de 1849, em que o seu professor Antonio Luiz de Brito solicita licença para tratamento de saúde “ficando regida a sua aula por André de Freitas Brito, adestrado por seu pai no ensino de primeiras letras”. (APEB, Instrução Pública, 3867, 11/10/1850).

Também foi muito comum a indicação de recém-formados pela Escola Normal como professores substitutos, estes comumente chamados de alunos-mestres, caracterizando uma prática que se inscreve temporalmente à partir de meados da década de 40 do século passado.

A questão dos professores substitutos nos remeteu a questão do porque ser professor, que aparece como uma questão óbvia a considerarmos para um melhor conhecimento dessa categoria. No decorrer deste trabalho, a atividade do professor de primeiras letras foi por várias vezes caracterizada como extremamente dificultada por uma série de fatores, que os levaram a um grande desprestígio perante a sociedade. O que poderia ser então determinante para a dedicação a tal profissão?

Um dos primeiros pressupostos que poderíamos levantar refere-se a visão que o emprego público sempre produziu dentro do imaginário da sociedade brasileira, onde a estabilidade passa a ser a principal virtude que uma atividade profissional poderia conter, ao lado da concepção do Estado como um padrão invisível e despreocupado.

Também a garantia de direitos não existentes na iniciativa privada, como o recebimento de salários durante as licenças, motivava a entrada no magistério de indivíduos que postulavam realizar alguns projetos pessoais e/ou profissionais, que seriam mais facilmente possíveis no serviço público.

Sobre essas vantagens podemos exemplificar uma prática relativamente comum, principalmente ocorrida entre as décadas de 20 e 30 do século passado, que consistia na solicitação pelos professores de licença para cursarem os Estudos Jurídicos em Olinda, pleito muitas vezes deferido, apenas com o adendo de que os substitutos desses professores deveriam ser pagos pelos solicitantes.

Com base nesta informação pressupomos que o magistério servisse então, como uma espécie de degrau para a consecução da realização profissional de seus membros, em outra área. Assim como possibilitou-nos também postular que a condição salarial desses substitutos era ainda mais degradante, pois achamos difícil que na prática, estes fossem pagos integralmente no valor percebido pelos professores oficiais.

Quanto à origem social dos professores de primeiras letras, as indicações documentais nos permitiram considerá-los como oriundos de setores economicamente menos privilegiados, e que apenas podiam postular o acesso ao serviço público via magistério como um meio de tentar alcançar objetivos mais significativos.

Em muitas situações a opção de ser professor era a única que se apresentava como a possível para garantir um parco sustento e um teto sobre as cabeças de toda uma família, como no caso do seguinte candidato a professor:

Diz João Nepomuceno Gomes, que estando para ir a concurso a cadeira de primeiras letras da Freguesia de S. Pedro da Muritiba, termo da cidade de Cachoeira, e elle Suppe. axando-se até agora desempregado do serviço [...] desde a restauração desta cidade, em cujo serviço sempre desempenhou sem nodoa, como dos Documentos que junto apresenta, além disso se veja honerado de sua Mae de idade, oitenta anos sem que o Suppe. tenha rendimentos para lhe prestar os devidos socorros por isso que se acha nas circunstâncias de se propor a fazer exame com os demais candidatos quando V. Exa. Se dignar marcar o dia. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 20/07/1840).

De fato, o magistério público era encarado por boa parte dos professores, especialmente os não religiosos, sob a ótica da garantia da sobrevivência, visto que era sinônimo de salário e moradia. Apenas pudemos caracterizar como vozes dissonantes de tal “visão” do magistério, os padres, que consideravam o magistério uma extensão de sua atividade sacerdotal, ou seja, além da salvação do espírito, a libertação da ignorância.

Quanto às frequentes solicitações por cadeiras no magistério feitas por militares, acreditamos que com saída das tropas portuguesas da Província em 1823, deve ter havido uma diminuição no efetivo das tropas nacionais, o que seria um fator motivante na busca do magistério como fuga de um eminente desemprego. Essa busca por um emprego fixo e de moradia, deixava transparecer mais claramente que tipo de indivíduo pleiteava o cargo de professor de primeiras letras, como o caso de “Raulino Moreira Gibirana, pardo, casado, morador nesta cidade que vive do Ofício de Alfaiate de idade de quarenta e oito anos”. (APEB, Pessoal do Magistério, 3893, 1826).

Ora, se o magistério não possibilitava grandes realizações aos professores, como eles viveram dentro do quadro exposto de grandes dificuldades? Como estes professores viviam diariamente? Em suas casas? Com suas famílias? Quais suas dificuldades e resistências?

As dificuldades financeiras eram talvez o principal motivo que levava os civis ao magistério público, mesmo sabendo que esta atividade era muito mal remunerada, além de sofrer atrasos constantes no pagamento dos salários.

Acerca desses salários, o Decreto Imperial de 15/10/1827 estabeleceu que estes seriam da ordem de trezentos mil réis anuais para os professores de primeiras letras, o que era já no período, um salário muito modesto. Também caberia ao professor com este salário alugar casa a sua custa para estabelecer sua aula, o que motivou o funcionamento da aula na própria residência do professor.

Inclusive, sobre a estreita relação que foi criada pela residência do professor no local das aulas, inferimos a entrada aos poucos, das esposas e dos filhos, especialmente os do sexo feminino no magistério, como substitutas dos pais-maridos professores, enquanto estes procuravam exercer de fato, outras atividades mais rentáveis. Ainda sobre a questão salarial dos professores, podemos a título de exemplo, estabelecer uma comparação com os rendimentos percebidos por outras categorias profissionais, também não privilegiadas pelo serviço público. Nesta comparação podemos notar que mesmo entre essas atividades, o magistério tinha o menor salário.

Com base na Lei de 23 de junho de 1835, que estabeleceu os salários dos Alferes (600\$000), dos sargentos (360\$000) e dos soldados (300\$000), anualmente, veremos que os professores de primeiras letras que nesse período recebiam na capital e nas maiores vilas 400\$000 anuais e ainda colocavam-se de fato em condição de inferioridade, uma vez que, boa parte desses mestres ainda pagava do seu próprio salário os alugueis das suas casas escolares, além provê-las do mobiliário necessário e da sua manutenção.

Além das dificuldades provocadas pelos baixos salários, eram freqüentes também os atrasos, os não-pagamentos de gratificações, além da centralização dos pagamentos na Tesouraria Provincial, situada na capital da Província, o que obrigava os professores a se deslocarem das localidades onde lecionavam para receberem seus salários. Esta prática motivou grande crítica por parte das autoridades municipais, como no caso dos Vereadores da Vila de São Francisco do Conde, que assim postulavam resolver a questão:

Esta Câmara tomando em consideração, quanto é prejudicial aos alunos que frequentam as aulas de primeiras letras o tempo que por ausência dos respectivos professores deixam de frequentar, pois que estes lançando mão do pretexto de hirem receber do Thesoureiro Publico os quartéis de seus ordenados se demoram na cidade quanto lhes parece, e deste jeito causam no decurso do ano irreparavel prejuizo a seus alunos, leva ao conhecimento de V. Exa. Que ela julga acautelarse este mal, sendo pelo Thesoureiro remetido o dinheiro a esta Câmara nos devidos tempos para pelo intermédio dos Juizes

de Paz serem os mesmos Professores indenizados de seus ordenados. (APEB, Câmaras, 1433, 20/09/1831).

A proposta acima deveria resolver o problema, pois nos parece ter sido muito comum o deslocamento de professores das localidades onde ministravam suas aulas, apesar da Decisão nº 272 de 20 de Dezembro de 1824, determinar que os professores poderiam estar fora dos seus distritos no período de férias, vemos nesta lei a real impossibilidade de deslocamento do professor durante o período letivo. Podemos reforçar tal afirmação com base no documento do professor José Rodrigues no qual:

O supplicante aproveitou-se do tempo das férias para ir ver seus pais, que morão no lugar dos humildes, termo da cidade da Cachoeira e com elles passar os dias santos do Natal, e por isso não tirou licença; porque pela pratica e o uso usado sempre foi licito aos professores durante as ferias poderem residir, onde bem lhes conviesse. (APEB, Pessoal do Magistério, 3926, 18/01/1845).

Outras vezes encontramos o professor efetivamente burlando a lei, em trânsito constante durante o período letivo, justificando-se junto ao Presidente do Conselho de Instrução Pública, com a alegação de ter ido visitar sua mãe que se encontrava doente, à que o citado Presidente afirmou ser falso “pois sendo verdade que a Mãe desse professor estivera doente, o que dera lugar este professor ter ido vê-la (também sem licença) agora se acha melhorada, pelo que não tendo outro motivo a dar de sua falta, procurou mais este frisante”. (APEB, Instrução Pública, 3815, 02/09/1848).

Outra prática comum, e que visava evitar o deslocamento dos professores à capital para o recebimento dos quartéis de seus ordenados, consistia na constituição de procuradores que cobravam um determinado percentual para realizarem tal tarefa. Esses procuradores eram,

na maioria dos casos, os comerciantes das localidades onde se situavam as escolas. Essa intermediação provocava um maior ônus sobre os mestres.

Desta maneira, uma das maiores dificuldades em ser professor, foi realmente como viver sendo professor, e para isso os mestres de primeiras letras foram extremamente criativos em buscar a sua sobrevivência apesar de todas dificuldades cotidianas, ainda que por meio de ardis.

Uma das formas mais comuns, de superar as dificuldades tratava-se da solução do problema da moradia, resolvido parcialmente pela escola funcionando no mesmo local da casa do professor. Apenas devemos aqui deixar claro que, a partir de 1832, com o pagamento de gratificação para casas escolares, este benefício ficou consignado à utilização do método do ensino mútuo.

Essa medida, por sua vez, suscitou uma prática que detectamos ter sido muito comum, e que consistia no pedido desta gratificação, baseando-se no pré-requisito de ensinar pelo método do ensino mútuo. Mas realmente a prática de ensino por este método, sempre foi significativamente inferior em quantidade ao requerimento dos professores por tal benefício.

Posteriormente, encontramos para confirmar essa prática, a afirmação da Presidência da Província, que reconhecia em 1848 que apenas no Convento do Carmo, em Cachoeira se ensinava por este método através do Pe. Manoel Joaquim d'Azevedo, apesar de continuarem nesse mesmo período, incidindo as solicitações de gratificação para imóvel, baseados no ensino por esse método.

A mesma justificativa, ou seja, a de ensinar pelo método do ensino mútuo, serviria de argumento para o recebimento da gratificação para a mobília. Esta prática foi flagrantemente notada pelo Presidente do Conselho de Instrução Pública, que assim o relatou ao Presidente da Província:

Quanto a mobília, objeto que deve estar ligado com a casa, até hoje não tem sido medida geral, pois recebem esse subsídio os professores desta Cidade com o pretexto de ensinarem pelo método do ensino mutuo, e algumas das principais vilas do interior, segundo um demonstrativo que Exm^o General Andrea mandou para o Conselho. (APEB, Instrução Pública, 3815, 07/03/1848).

Por vezes, a gratificação era deferida, o professor recebia, mas não eram feitos os reparos na mobília, nestes casos, a gratificação funcionava como complementação salarial, como podemos notar no extenso, mas interessante documento enviado pelo Presidente do Conselho de Instrução Pública ao Presidente da Província, João José de Moura Magalhães:

Olegário José de Bragança de posse da Cadeira primária da Vila de Jaguaripe desde outubro do ano passado por suceder a Sérvulo José Fernandes, que foi removido para a do Rio Vermelho suburbio dessa cidade, recusa-se a empregar a mobília (é certo que com a nota de bastante arruinada) deixada por seu antecessor e constante do rol apenso ao seu requerimento, que devolvo; e apresenta um rol de outra que orça em 78\$.

Já tive a honra de notar a V. Exa., que a cadeira de Jaguaripe de 1844 para cá tem tido três professores, e recebido o subsídio de 116\$420rs. para os seus misteres, além dos livros, que recebera por diversas distribuições ordenadas pelo governo.

Da nota com que encerra o inventario da mobília, que entregou Sérvulo José Fernandes, ao deixar a cadeira de Jaguaripe, e de não ter declarado o Contador da Tesouraria que tivesse prestado contas, infere-se que o dito professor Sérvulo não empregou os 46\$420rs, que recebeu em 10 de dezembro de 1846, os tem em si; e portanto V. Exa. Ordenará o que for servido.

Apesar de arruinada, a mobília está servindo; e sendo reparada, melhor satisfará às precisões da escola. Uma quantia igual a que recebeu seu antecessor, seria mais que suficiente ao atual professor para esse reparo. (APEB, Instrução Pública, 3815, 15/01/1848).

Em outro documento, entre os mesmos emissário e destinatário afirmava-se:

“Tenho sempre mostrado os artificios empregados afim de se conseguir-se os 70\$ ditos para a mobília que nunca a realizam, ao menos, aqueles professores, que sempre, por meio de permutas, estão a remover-se de uns para outros Distritos”. (APEB, Instrução Pública, 3815, 06/03/1848).

Outra prática comum já citada anteriormente, tratava-se da manutenção oficial da aula em nome de um professor que era seu representante legal, mas que realmente era ministrada pela sua esposa ou filho(a).

Também muito comum era o não cumprimento da dedicação exclusiva ao magistério, o que fazia com que mesmo nos casos em que o representante legal da aula fosse seu professor, este tivesse outra atividade. Nesse caso, encontramos como mais comuns, além dos padres, os militares, principalmente na patente de alferes, alfaiates e sapateiros.

Mas talvez a prática utilizada pelos mestres de primeiras letras, e que mais incomodava as autoridades, a ponto de ser criticada em um relatório anual, fosse a utilização da casa escolar custeada com dinheiro público, como e também escola particular. Sendo que, nestas escolas particulares havia liberdade quanto ao método de ensino a ser utilizado, como dizia claramente o Presidente da Província, Antônio Ignácio de Azevedo:

Dá-se dinheiro para as casas e muitos professores a título de servirem de aulas, e alguns deles, morando nelas têm cometido o escândalo de terem ao mesmo tempo, a mesma hora, e na mesma casa, duas escolas; uma nas salas melhores, dos discipulos particulares, que lhes pagam; e outra dos discipulos publicos, metidos pelos sotões ou lugares mais incomodos com os quais não se importam. Tais professores devem ser demitidos por este simples fato. (MOACYR, 1936, p. 78).

Em nenhum momento esses professores, que tanto buscaram formas de solução para os seus problemas mais elementares e cotidianos, se mostraram conformados com a sua condição. Apesar de todas as agruras que sofriam enquanto profissionais do magistério, encontramos contestações principalmente acerca da vida que eram obrigados a levar, devido a falta de reconhecimento pecuniário e social de sua profissão.

Vimos que tais críticas eram eminentemente derivadas de tais problemas financeiros, como nas considerações tecidas por um professor, de quem solicitou-se a restituição de uma

gratificação paga indevidamente, ao que o mestre respondeu ante a impossibilidade da devolução do dinheiro:

e não positiva reposição dos indivíduos que os receberao legalmente, por ser impraticavel fazer exhibir alimentos já consumidos em manutenção diaria de Empregados sem propinas, e que não tem outro algum meio de negocio (o que lhes é vedado pelo codigo) e nem lhes sobra tempo de os manejar, pelo mortifero emprego de dar Aula duas vezes ao dia acrescendo mais ao sup^e o grave prejuizo de ter a sua custa pago o aluguel de hum sobrado a rua da Faisca. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 14/03/1836).

Interessante é que em nenhum momento pôde-se encontrar críticas às autoridades constituídas como um elemento relacionado às dificuldades encontradas pelos professores em particular, e pelas escolas mais amplamente. Acreditamos que os professores não tivessem claramente idéia da responsabilidade do Estado para com a instrução pública, se bem que na jovem nação brasileira em formação, esta concepção era de todo muito frágil.

Por sua vez, os professores constantemente culpavam os alunos pelo mal funcionamento das aulas de primeiras letras, atribuindo às faltas seu grande tempo de permanência, sua morosidade na aprendizagem e seu comportamento. Também os pais, ainda de acordo com o discurso dos professores, eram responsáveis pelos desvios de conduta de seus filhos, pois eram tidos como coniventes com a dita falta de interesse.

Pe. Manoel Joaquim d’Azevedo também fez coro a este tipo de atribuição de responsabilidade, e assim referia-se sobre o assunto, culpando “os chefes de familias que aprovavão as malversações dos filhos, expendendo em justificações das arguições, que se lhe faziam”. (APEB, Câmaras, 1269, 26/11/1832).

Em um outro documento, o mesmo mestre mais uma vez culpa os pais. Ele assim descreveu o que parecia ser preferível aos meninos ao invés de ir para a escola, preferirem “jugar peiões, correndo papagaios e tal hé a desgraça que alguns athé a vista dos proprios Pais

que perguntando-lhes o Representante o motivo de suas faltas, huns respondem que estão doentes e logo hão de hir, outros que não tem calçados”. (APEB, Câmaras, 1269, 16/11/1832).

Esta postura, digamos, despreocupada dos pais dos alunos, segundo a posição dos professores, prejudicava também a efetiva utilização dos métodos de ensino, especificamente o mútuo e o simultâneo, porque o sistema de recompensas e castigos utilizado por eles baseava-se no acompanhamento constante pelos pais dos progressos realizados por seus filhos, pelo que receberiam os chamados “bilhetes de contentamento” (ANEXO – B).

As dificuldades cotidianas enfrentadas pelos professores também podem ser bem caracterizadas pela análise das licenças de trabalho. Segundo esses documentos, pudemos inferir, por exemplo, que os constantes problemas de saúde dos professores de primeiras letras eram consequência das péssimas condições sanitárias em que eles viviam. As licenças procedentes do interior da província eram mais freqüentes do que as da capital. Naturalmente fruto das dificuldades naturais das localidades em que se situavam tais escolas.

As licenças para tratamento de saúde, por vezes, tinham como pré-requisito a substituição do professor por um outro pago à sua custa. A licença, mesmo para tratamento de saúde, não era considerada como um direito adquirido pelo funcionário, e sim, talvez, uma espécie de benesse permitida pela administração pública.

Sobre essas licenças, também podemos notar a falta de uniformidade quando de suas concessões, e para obtê-las necessitava-se de algum tipo de intervenção oficial, ou uma espécie de apadrinhamento.

Em relação a elas pudemos encontrar algumas solicitações que fazem críticas a essas variadas possibilidades para sua concessão, tendo em vista a condição salarial. A professora da Vila de Nazaré, Felismina Higina Rosa, questionou o fato de sua licença para tratamento de saúde estar franqueada a:

deixar cadeira substituída a sua custa, o que lhe é sobremaneira onerado pela mesquinhez de seu ordenado de 300\$000, ao passo que os mesmos empregados publicos, quando doente ou deixão de comparecer continuando a receber os seus ordenados, ou alcanção licença com seus vencimentos sem a obrigação de se fazerem substituir-se. (APEB, Pessoal Magistério, 3926, 12/02/1847).

Com base nesse documento, pudemos vislumbrar dois aspectos de ordem salarial: primeiro a diferenciação entre professores da Capital e das outras Vilas, e segundo, entre professores de classes de meninos e de meninas, sendo que os primeiros tinham um salário maior.

A vida em regiões distantes dos centros urbanos, por vezes conferia ao professor um certo “status” regional, o que permitia que ele fosse muitas vezes considerado um dos indivíduos de destaque no meio social, o que também possibilitava a sua interferência na vida política dessas comunidades, fazendo com que granjeasse simpatias e antipatias, que se refletiam nas suas atividades cotidianas, como podemos claramente apurar no seguinte documento:

Incluso achará V. Exa. O Mappa dos alumnos que frequentarão o anno passado a Escolla , que rêjo. A divisão em dois partidos, em que há muito tempo está Freguesia, sendo quasi todos os habitantes desta Ilha correligionários do Vigário Antonio Nunes do Sacramento e seu irmão Tenente Coronel Manoel Nunes do Sacramento meos figadaes inimigos, tem feito consequencias por insinuações dos mesmos, os Paes de forma não mandem seus filhos á Escolla a vêr se me podem assim fazer mal com a pouca frequencia que existe: é por isto que, aproveitando a occasião, vou rogar á V. Exa. Que como se acha vaga e inteiramente provida a cadeira do Bom Jesus dos Passos nesta mesma freguesia, se digne remover-me para alli onde poderia ser mais util á Mocidade, a cujos habitantes me são pela maior parte affectos, vindo para esta Ilha o Professor que alli, como se disse inteiramente existe que por não ter desafeições, por estar há muito tempo, melhores serviços poderá prestar.

Ilha de Madre de Deos 1 janeiro de 1849.

Antonio Ferreira Santos Capirunga.

Professor Publico.(APEB, Ensino Elementar, 3999,01/01/1849).

Uma outra questão que também se circunscreveu nas pendências políticas regionais, em que se imiscuíam os professores, era a de que o estabelecimento das escolas em determinados locais obrigava o professor a servir como funcionários particulares de outro indivíduo, que se investia do poder do Estado, talvez com o objetivo de auferir dividendos políticos.

Podemos exemplificar tal questão, no pleito do Professor Francisco Cardoso de Magalhães em que:

a escola de primeiras letras de Curralinho, está instalada numa fazenda particular de domínio de João Evangelista dos Santos, e por essa razão o Professor Francisco Cardoso de Magalhães, atual professor, não pode continuar regendo-a, por se ver obrigado a satisfazer todas as exigências e caprichos daquele senhor, não sendo possível manter a liberdade e dignidade que deve conservar um empregado público. (APEB, Instrução Pública, 3815, 22/05/1848).

Em outro momento pudemos inferir a participação de elementos do magistério de primeiras letras em movimentos políticos muito mais importantes que visaram transformar toda a estrutura política da então província do Império. No caso da Sabinada, inferimos que a participação desses elementos não tenha sido ínfima. A documentação refere-se a vacância de algumas cadeiras devido à prisão de seus professores:

Diz José Pereira da Silva Moraes, que achando-se algumas das cadeiras de primeiras letras desta cidade, ou de seos suburbios vagos, por se acharem presos seos professores, e achando-se o supplicante nas circunstâncias de poder exercer qualquer dellas interinamente. (APEB, Ensino Elementar, 3900, 19/06/1838).

Já outros pleiteavam tais cadeiras, de certa forma justificando, por atestações, terem fugido dos movimentos contestatórios ocorridos na capital, talvez para mostrarem-se não-perigosos à ordem pública:

Attesto, que o [...] Luis da Rocha Dias Escrivão de Paz deste Districto, cujo emprego tem bem servido desde o anno de 1835 athe o presente he cidadão probo, casado fiel observador das Leis, e de conduta em tudo regular; e que tendo emigrado para o reconcavo em 23 de setembro do anno proximo passado por causa da revolta da Capital, soffreu neste lugar de Itapagipe o roubo dos milhores moveis de sua casa. (APEB, Pessoal do Magistério, 3894, 01/06/1838).

Para se evitar maiores riscos com os professores, além de controlar se eles estavam de fato realizando as suas atividades, a fiscalização destes e de suas aulas foi uma constante durante todo o período pesquisado. Essa fiscalização se configurou em importante fonte de conhecimento acerca de como eram vistos os professores pelas autoridades.

Um dos principais objetivos da fiscalização das escolas de primeiras letras e dos seus professores consistia em tentar ao máximo evitar a incidência de práticas definidas como ilegais para os mestres, e que, por vezes, tratavam-se de ocorrências comuns, como o funcionamento de aula particular em casa custeada com dinheiro público, o não-cumprimento do calendário escolar, ou mesmo do horário e do turno das aulas, e o desrespeito por parte dos professores da dedicação exclusiva do magistério.

Em alguns casos foram tomadas medidas coercitivas para se evitar a incidência em algumas práticas acima citadas, como por exemplo, a ameaça de suspensão por até três meses do professor de mantivesse aula particular em casa escolar destinada a aula pública.

Algumas outras formas de coerção foram mais eficazes, porque realmente atingiram um maior número de professores, sobremaneira naquilo em que estes mais se queixavam, seus salários. Um exemplo claro disso foi a reação dos poderes públicos à prática comum entre os professores de não enviarem à Presidência da Província os mapas que serviriam para o controle do número de alunos matriculados em suas aulas, além de outras informações. Em 1842, o Presidente da Província, Joaquim José Pinheiro de Vasconcelos, ficou impossibilitado de falar em relatório anual sobre o funcionamento das escolas de primeiras letras

por falta da remessa de dados e mapas de grande parte dos professores. O que fez com que expedisse ordem á Tesouraria para que de ora em diante lhes não pague os seus ordenados sem que primeiro lhe remetam os mapas. (MOACYR, 1936, p. 72-3).

A esse respeito, quatro anos mais tarde, detectamos nas palavras de um professor de Maragogipe, um claro efeito dessa medida coercitiva:

Bem que me foi por intermedio do Doutor Juiz de Direito desta Comarca, houvesse eu já enviado a V. Excia. O Mappa dos alumnos que frequentarão a Aula de primeiras letras desta Villa de que sou Professor como me foi determinado, passo de novo a enviar directamente a V. Excia. o Mappa incluso por assim exigir-se uma Thesouraria respectiva na occasião de que [...] cobrar o ultimo quartel no meo ordenado, que , apesar de diminuto e ser o unico recurso que tenho para uma subsistencia foi-me todavia negado a pretexto da falta do referido Mappa. (APEB, Ensino Elementar, 3998, 07/02/1846).

A fiscalização também se esmerava em sempre inquirir a respeito da conduta pessoal e moral dos professores, mesmo estes tendo tido de apresentar toda uma série de atestações para serem aceitos como candidatos em concurso, e, após aprovação, nomeados. A fiscalização perdurava por quanto tempo o professor continuasse em pleno exercício do magistério. Não só informava-se, mas e principalmente, cobrava dos professores a solução de quaisquer problemas encontrados tanto em sua aula como em sua conduta, conforme podemos atestar no Relatório de uma inspeção escolar realizada na Província durante o ano de 1850:

Aula de meninos da Vila de Cairú . Professor Antonio Ignacio Muniz. É frequentada por 46 discipulos esta aula, e alguns delles estão adiantados em caligrafia, e arithmetica, o que atesta o zelo do professor, o qual todavia não tinha bom comportamento moral vivendo amancebado publicamente por se ter este separado da molher, mais depois da nomeação do comissario, e receio de minha visita mudou a concubina de caza, e promete retirar-se inteiramente de semelhante escandalo. (APEB, 3867, 04/11/1830).

Em uma outra aula, o inspetor encontrou o seu professor “concubinado publicamente, a qual todavia assegurou-me que ia reparar casando-se com a manceba a 8 de Dezembro proximo”. (APEB, Instrução Pública, 3867, 04/11/1850).

Ocasionalmente, as visitas feitas às escolas de primeiras letras eram dignas de serem enquadradas no que chamavam os Manuais de “visitas de pessoas notáveis”, dignas de figurarem nos chamados registros de visitantes, como foi a presença do Imperador D. Pedro I na aula do Professor Lázaro Muniz da Costa:

Em 1826 no dia 13 de março pelas 4 horas da tarde inesperadamente [...] pela Aula S.S.M.M. o Imperador Sr. D. Pedro Primeiro, a Imperatriz, a Rainha hoje de Portugal, e a Viscondesa de Santos. Examinou elle mesmo a Aula, Fes elle mesmo trabalhar em todos os tres exercicios, escripta, leitura e Arithmetica, para que lhe pedio o feito que a inda conserva. Das 5 ½ horas da tarde Fês cessar o serviço, e despedio os meninos em nº de cento e tantos. (APEB, Ensino de Elementar, 4006, 11/11/1850).

Lembremos aqui, que este professor será o mesmo que dois anos mais tarde receberá a incumbência da Presidência da Província para ensinar a prática do método do ensino mútuo aos outros professores da Província, além de ser também um dos poucos, talvez, junto com o Professor de Cachoeira, Pe. Manoel Joaquim d’Azevedo, dos raros mestres que receberam constantes elogios durante o período em que estiveram em atividade.

Por fim, a esperança de todo professor de primeiras letras seria alcançar o jubileamento (aposentadoria), que segundo a Lei nº 35 de 14/04/1836, concedia este beneficio aos mestres que completassem 20 anos de serviço, que teriam o ordenado integral, havendo ainda a possibilidade de aposentadoria proporcional para aqueles com menor tempo de serviço ou impossibilitados por questão de saúde.

Deve-se aqui deixar claro que, para efeito de aposentadoria apenas seriam computados os salários, estando todas as gratificações suprimidas, como bem esclarece o Diretor Geral de Estudos, Casimiro de Sena Madureira:

Não há crueldade em negar-se uma gratificação aos professores a quem não se nega o ordenado, nem se dificulta a sua jubilação, porque só ao ordenado tem eles um direito incontestável, e quando levaram por concurso as cadeiras só lhe afiançou o ordenado. A gratificação é uma retribuição de serviços extraordinários, os quais é livre ao governo aceitar desde que não os julga de grande vantagem. (APEB, Instrução Pública, 3867, 03/10/1850).

Sobre a possibilidade de ser jubilado antes dos 20 anos, aconteciam com frequência solicitações de professores que justificavam seus pedidos por não estarem em condições, principalmente físicas de continuarem a dar aulas. Mas também encontramos mais uma vez, o Professor Lázaro Muniz da Costa, que a solicitou baseando-se no treinamento realizado com professores no método de ensino mútuo, tendo por esse motivo, o seu pedido deferido.

Uma outra possibilidade de jubramento antes de serem completados os 20 anos previstos em lei, era nos casos em que as aulas fossem suprimidas por falta de alunos e existindo ainda a impossibilidade de se remover o professor para uma outra, que garantisse um número razoável de estudantes.

Ao ser jubilado o que poderia restar ao professor? Sobre esse aspecto nos deteremos nos dois professores que nos serviram de referência no decorrer deste trabalho. Pe. Manoel Joaquim d'Azevedo após haver solicitado uma licença para tratamento de saúde em 20/07/1849, teve posteriormente a 12 de setembro do mesmo ano, deferido pelo Presidente da Província Francisco Gonçalves Martins, a sua carta de jubilação após 20 anos e quatro meses de efetiva dedicação ao magistério de primeiras letras. Inferimos estivesse com a saúde realmente abalada.

Quanto ao Professor Lázaro Muniz da Costa, jubilado em 12/11/1841, após dezenove anos de magistério de primeiras letras sob o argumento de também estar impossibilitado por moléstias de continuar exercendo a atividade. Iremos novamente encontrá-lo em 1850, como professor particular na Povoação do Rio Vermelho e, em um documento no qual remonta toda

a sua vida no magistério, concluiu que: “bastando o prejuízo, q teve tirado da boca de seus filhos abeneficio da mocidade, attenta a sua pobreza depois que tanto tem servido a Nação sem premio algum”. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 11/11/1850).

Segundo ele, não valeu a pena ser professor.

Capítulo 6

Os que estudavam

Uma das principais prioridades que tínhamos com relação ao estudo do cotidiano escolar das escolas de primeiras letras consistiu na caracterização de um importante agente histórico, a saber, os alunos que as freqüentaram.

A importância em buscar o conhecimento desses agentes históricos, residiu no fato de que estes indivíduos que tiveram ativa participação no cotidiano e, de suma importância para o entendimento desta instituição, ainda não foram objeto de quaisquer estudos relacionados a essas escolas de primeiras letras que haviam sido criadas para atendê-los.

Sabemos que essas escolas foram implantadas com o franco objetivo de se fornecer educação básica aos elementos oriundos das camadas sociais mais pobres, de forma a possibilitar a melhoria da qualidade da mão-de-obra dos trabalhadores brasileiros. Também deveria propiciar a entrada da jovem nação brasileira no sistema de produção industrial.

Conhecer os alunos dessa escola deverá contribuir para o estudo das camadas sociais mais pobres e/ou empobrecidas, se bem que não estigmatizadas pela escravidão. A caracterização de tais alunos poderá nos permitir conhecer um pouco sobre uma parcela da sociedade baiana, desprovida de recursos para enviar seus filhos a uma aula particular, mas nem tão irremediavelmente pobre, que não os pudesse mandar para uma aula pública.

Sendo o Recôncavo Baiano uma região eminentemente agrícola, podemos inferir que os alunos, que poderiam dar-se ao luxo de freqüentar uma aula, mesmo pública, eram aqueles que estariam liberados de atividades ou trabalhos, principalmente braçais, desde tenra idade, privilégio que acreditamos não fosse muito comum às crianças pobres do período.

Temos aqui a pretensão de conseguir dar forma, cor, idade, configurar suas condutas, de que segmentos sociais vinham, o que pretendiam na escola, a profissão de seus pais. Assim como, pretendemos conhecer as relações entre a instituição escolar e seus alunos, expressa

através dos comentários acerca da importância desses indivíduos escolarizados para um novo modelo de sociedade.

Uma das maiores dificuldades em se enveredar por essa seara residiu no fato de ser uma investigação de caráter inédito, já que, quando na bibliografia nacional são tratadas as escolas de primeiras letras criadas pelo Decreto de 15 de outubro de 1827, limita-se a informar que se tratavam de instituições que funcionavam pelo método de ensino mútuo, sem, no entanto serem feitas quaisquer considerações acerca de como estas funcionavam e quem eram seus professores e alunos.

Esta lacuna nos pareceu ter sido fruto das dificuldades em se conseguir fontes seguras, que permitissem estabelecer uma relação de conhecimento com tais objetos. Assim nos deparamos com o principal problema encontrado para alcançar tal fim, no caso, as dificuldades de ordem documental.

O maior problema em se buscar caracterizar os alunos dessas escolas de primeiras letras, consistiu na inexistência de fontes documentais produzidas pelos próprios alunos. Isto nos remeteu a uma séria questão, como caracterizar uma categoria que não fala por si, pelo menos diretamente.

Constatada esta dificuldade, buscou-se realizar uma “radiografia” desse aluno a partir das fontes que nos foram passíveis de fornecer indícios acerca desses estudantes, mesmo sabendo da impossibilidade de podermos vir a contar com fontes diretamente produzidas por estes.

Dessa maneira, nos voltamos para a análise da documentação de caráter oficial, principalmente os relatórios anuais emitidos pelos Presidentes da Província, que nos permitiram conhecer a abrangência quantitativa e geográfica das instituições de ensino, e assim podermos comparar taxas de crescimento e/ou decréscimo quantitativo dessas escolas.

Os relatórios, apesar de fontes por demais interessantes, dispõem de alguns limites. O primeiro consiste na falta de uniformidade na estrutura dos textos, o que estava relacionado com a sucessão de Presidentes da Província e, em segundo, a diversidade de informações, ou seja, especificamente os mapas não dispõem das mesmas informações ano após ano, o que não nos permitiu seguramente afirmar, por exemplo, o número de escolas e de alunos matriculados em anos consecutivos.

Sobre essa questão, podemos nos referir aos relatórios da década de 40 e 50 do século passado, nos quais encontramos número de aulas e número de alunos nos anos de 1840, 1845, 1850, 1851 e 1852, em outros encontramos apenas o número de aulas, como em 1847 e 1848, já em outros anos encontramos apenas o número de alunos como em 1846. E que pode ser demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de aulas na Província da Bahia

LOCAL	1840	1845	1846	1847	1848	1851	1852
Masculinas	26	?	—	29	29	23	22
Femininas	09	?	—	09	08	09	09
Total	35	28	—	38	37	32	31

No decorrer da pesquisa nos deparamos com o que realmente vieram a se tornar as principais fontes de análise das características dos alunos freqüentadores dessas escolas: os mapas escolares. Esses mapas eram requisitados anualmente aos professores e deveriam conter uma relação dos estudantes que freqüentaram a aula de cada professor da província, juntamente com uma série de outras informações.

Eles se constituíram em um elemento extremamente rico de análise, principalmente a partir do ano de 1842, quando a presidência da província mandou reter os salários dos professores que não os enviassem ao final do ano letivo, medida que visava possibilitar que o Executivo pudesse ter dados seguros sobre o andamento das aulas na província. Mesmo assim ainda encontramos dados oficiais incompletos devido a não entrega dos mapas, como em

situações expressas nos próprios relatórios afirmando estarem estes incompletos devido ao não envio dos mapas escolares por alguns professores.

Outra questão ainda relativa aos mapas escolares consiste na grande diversidade de tipos e modelos apresentados pelos professores à presidência da província, o que atribuímos que, no afã de não terem os seus salários retidos na tesouraria provincial, os professores emitiam esses documentos com as informações mais simples e objetivas possíveis, especificamente nomes, idades e alunos prontos.

Por sua vez, tal prática motivou a Presidência da Província a adotar de uma outra medida, que consistiu no envio de um ofício para todos os professores da província orientando como deveriam ser elaborados tais mapas, inclusive que informações estes deveriam necessariamente conter. Sobre essa questão, o Pe. Manoel Joaquim d'Azevedo assim justifica o envio do mapa de sua aula no ano de 1847:

Incluzo achará V. Excia. Mappa dos Discipulos inscriptos e que frequentarão a Escola primaria do Ensino Mutuo de que sou Professor, estabelecida na Freguesia desta cidade o qual mappa se acha organizado com as declarações e observações recomendadas em oficio que este Exmo. Governo se dignou dirigir-me em data de 15 de setembro de 1845 e segundo o modelo que há tal mappa acompanhou o mesmo oficio. (APEB, Ensino Elementar, 3998, 18/12/1847).

O mapa do professor em questão, e que estaria de acordo com a solicitação da presidência da província dispunha das seguintes informações: nome, legitimidade, naturalidade, idade, cor, vacinação, nome e profissão dos pais, estágio de desenvolvimento em leitura, gramática, cálculo, desenho linear e observações, que era o item em que eram contabilizadas as faltas dos alunos, descritas suas condutas, além da informação acerca dos alunos prontos e evadidos.

Mesmo após o envio pela Presidência da Província do ofício citado pelo professor Azevedo, os mapas continuaram, em grande quantidade, a não obedecer à referida solicitação.

Mas, apesar disso, podemos afirmar que mesmo ainda não sendo enviados os, digamos, mapas “ideais”, estes passaram a conter um número maior de informações.

Com base nessas constatações acerca dos mapas escolares, e para realizarmos uma caracterização dos alunos das escolas de primeiras letras, tivemos que efetuar uma divisão de caráter metodológico, motivada pelas características peculiares das fontes de pesquisa. Isto nos levou a estudar em separado a cidade de Salvador e a Vila de Cachoeira.

Optamos por esta estratégia porque acreditamos não ser adequado tratá-las conjuntamente. Em primeiro lugar, por se tratarem de localidades onde os mapas nos permitem diferentes observações, e, em segundo lugar, devido ao fato das aulas na capital da província funcionarem conforme o método de ensino simultâneo, enquanto na Vila de Cachoeira analisamos as informações da aula de ensino mútuo do Professor Manoel Joaquim d’Azevedo.

Em Salvador, analisamos os anos de 1844 e 1845, por estarem situados cronologicamente em anos posteriores ao aumento quantitativo dos mapas enviados à presidência da província e por serem estes, os anos em que mais conseguimos encontrar documentação referente a um maior número de alunos, o que nos permitiu postular que a amostra que utilizamos fosse a mais segura possível.

Sobre o ano de 1844, conseguimos pesquisar os mapas de 10 das aulas de primeiras letras de Salvador, sendo 7 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, perfazendo um total de 508 alunos. Infelizmente não dispomos de dados oficiais que atestem o número de alunos matriculados em todas as escolas da cidade durante esse ano, mas acreditamos que nossa amostra deva se situar na faixa dos 25% do total de alunos da capital.

Já em relação a 1845, pesquisamos 9 escolas de Salvador, sendo 7 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, perfazendo um total de 376 alunos, o que correspondia a 20,23% dos

1858 alunos matriculados nas escolas de primeiras letras da capital, conforme o relatório da Presidência da Província datado de 24 de janeiro de 1846.

Mas apesar de tão satisfatórias amostras, nos deparamos com uma grande dificuldade que consistiu na também grande diversidade de informações desses mapas, o que limitou a nossa capacidade de análise. Devido a esse aspecto optamos por uma outra possibilidade, que seria estudar os mapas oriundos de uma mesma freguesia que fossem encontrados nos dois anos que utilizamos como referência.

Assim tínhamos as freguesias de Sant'ana e da Penha, além da povoação do Rio Vermelho, que pudessem nos servir ao objetivo proposto. Nesse ponto, mais uma vez, a pesquisa nos levou a outra questão. Se a princípio pretendíamos analisar apenas uma freguesia, fomos compelidos a analisar tanto as duas freguesias, como a povoação acima citada, devido às condições peculiares de cada uma.

Começamos então pela freguesia de Sant'ana, que, segundo o censo de 1872, citado por Mattoso (1992, p. 110) era a freguesia mais populosa da cidade do Salvador. Nesta freguesia existiam duas aulas de primeiras letras para o sexo masculino nos anos pesquisados, e encontramos o mapa de cada uma delas em cada um desses anos.

Apesar de serem aulas diferentes, de professores diferentes, achamos interessante a utilização desses mapas por tratarem de uma mesma freguesia e por conterem algumas informações comuns, o que nos permitiu tecer algumas considerações. Assim, para apresentar tais questões, nos utilizamos de tabelas com a quantificação dos dados encontrados:

Tabela 2 - Freguesia da Sant'anna, 1844, aula do professor João dos Santos Neves

IDADES	Nº	%
05	0	0
06	3	6
07	14	28
08	17	34
09	8	16
10	3	6
11	4	8
12	—	0
13	—	0
14	—	0
Sem informação	1	2
Total	50	100

Tabela 3 - Cor dos alunos na freguesia de Sant'anna em 1844

COR	Nº	%
Branços	20	40
Pardos	15	30
Cabras	05	10
Crioulos	08	16
Sem informação	02	04
Total	50	100

Tabela 04 - Freguesia de Sant'anna, 1845
aula do Professor João Pedro da Cunha Valle

IDADES	Nº	%
05	0	0
06	5	6,02
07	5	6,02
08	17	20,48
09	15	18,07
10	11	13,25
11	7	8,43
12	10	12,04
13	11	13,25
14	2	2,40
Sem informação	—	0
TOTAL	83	100

Tabela 05 – Cor dos alunos Freguesia de Sant'anna (1845)

COR	Nº	%
Branços	49	59,03
Pardos	26	31,32
Cabras	0	0
Crioulos	08	9,63
TOTAL	83	100

Tabela 06 – Observações acerca dos alunos realizadas pelo professor, Freguesia de Sant’anna em 1845

CATEGORIA	Nº	%
Faltoso	19	22,89
Pronto	02	2,41
Assíduo	0	0
Distraído	02	2,41
Aplicado	21	25,30
Doentio	07	8,43
Mudou-se	07	8,43
Fraco aproveitamento	0	0
Sem observação	02	2,41
Abandonou	23	27,71
TOTAL	83	99,99

Ao se tratar da idade com que esses meninos entravam para a escola, podemos apenas inferir ser em média aos 6 anos de idade, o que de certa forma se aproximava da informação dada sobre o ensino de geometria nas escolas de primeiras letras pelo Marquês de Inhampebe, “De ordinário, os meninos vão à escola na idade de cinco anos, e como nesta idade dar-lhes idéias de semelhante natureza?”. (XAVIER, 1985, p. 51).

Outro aspecto, que nos chamou bastante atenção, foi quanto à conclusão dos estudos nessa escola no ano de 1844: apenas 04 alunos saíram “prontos”, que era o termo utilizado pelos professores para definir os alunos que atingiram os objetivos dessa escola, tendo dominado os conteúdos por ela ministrados, após a conclusão dos exames das disciplinas na

última classe. Tal número corresponde a apenas 8% dos alunos dessa aula, e estes tinham as seguintes idades: um aluno, 9 anos; um aluno, 10 anos e dois alunos, 11 anos.

Já em 1845, apenas dois alunos saíram prontos, sendo que, essa aula tendo sido freqüentada por um maior número de estudantes que a do ano anterior, nos deu o percentual de apenas 2,4% alunos “prontos” em um ano letivo, índice também extremamente baixo. Essa questão nos forneceu um claro indício dos baixos percentuais de conclusão dos estudos nestas escolas de primeiras letras, ao serem relacionados inversamente com os altos índices de faltas dos alunos.

Para efeito de quantificação, utilizamos como uma categoria o termo “faltoso”, que era utilizado em referência aos alunos que apesar de faltarem com constância, não eram ainda considerados desistentes, por sua vez, utilizamos a denominação “abandonou”, para os alunos que efetivamente foram “riscados” pelo professor no decorrer do ano, por causa do acúmulo de faltas sem qualquer justificativa. Encontramos nessas duas categorias 50,6%, ou seja, mais da metade dos alunos da aula em questão.

Os altos índices de evasão e/ou irregularidade na frequência escolar também implicavam em um maior tempo de permanência dos alunos na escola, o que também provocava uma dificuldade para o acesso de novos alunos, assim como, na conclusão dos estudos dos alunos em um tempo considerado senão ideal pelo menos, razoável.

Esse problema parece ter sido tão claro e constante que ainda durante a discussão das propostas que viriam por contribuir para elaboração do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, encontramos nas palavras de um deputado, se bem que, tratando do despreparo dos professores, a seguinte afirmação: “resulta gastar muito tempo nas escolas de primeiras letras e saírem cheios de erros, levando oito anos em coisas que podiam aprender em oito meses”. (XAVIER, 1980, p. 45).

Notamos um certo exagero na quantificação do deputado, autor da citação acima, mas alguns anos após a entrada em vigor do tão propalado decreto, já nos relatórios do Ministério Imperial, na década de 30 do século passado, mais uma vez encontramos uma observação sobre o assunto, em tom de clara constatação:

as escolas do império, sem cartas apropriadas e nem compêndios escolhidos, bem pouco fruto nos têm dado até hoje; porque ainda com três anos de aturado ensino, os meninos não se acham capazes e prontos para progredirem em outros maiores estudos, ou se aplicarem aos diversos misteres e ocupações da vida. (XAVIER, 1980, p. 56).

Ainda sobre as aulas públicas de primeiras letras na freguesia de Sant'anna nos anos de 1844 e 1845, encontramos nos mapas em questão a descrição da cor dos seus alunos, o que nos permitiu “descortinar” uma outra característica dessas aulas, e sobretudo dos próprios alunos.

Em uma primeira observação dos dados, detectamos uma maciça concentração de alunos considerados brancos e pardos, somando-se nestas duas categorias um total de 70% dos alunos na aula do professor João Neves e 90,35% na aula do professor João Valle.

O número de brancos era nessas duas aulas de 40% e 59,03% respectivamente, o que nos permite inferir que essa escola atendia a um número maior de brancos especificamente nessa freguesia, primeiro, em virtude da sua localização geográfica, extremamente central, e, em segundo lugar, porque apesar da escola ter sido criada principalmente para oferecer instrução gratuita para os filhos das camadas sociais mais pobres, era, de certa forma, um privilégio conseguir enviar os filhos para ela.

Este privilégio nos parece ter sido um benefício maior aos brancos e aos pardos. Segundo dados do recenseamento de 1872, nesta freguesia foram quantificados 38% de brancos. Atribuimos a diferença no atendimento escolar aos brancos, provavelmente por estes

desfrutarem de uma situação sócio-econômica menos desfavorável que os cabras e os crioulos.

Na análise comparativa dos dois mapas nos chamou logo atenção, a existência de 10% de alunos denominados como cabras na aula do professor João Neves, em 1844, e a ausência de qualquer aluno caracterizado com esta “qualidade” na aula do professor João Valle, em 1845.

Tratando-se da mesma freguesia, em anos subseqüentes, apesar de serem aulas diferentes, não podemos entender tal fenômeno senão como uma desconsideração dessa categoria de cor (cabra). A possibilidade mais razoável que encontramos para inferir acerca de tal fenômeno, considera a reunião sob a categoria de pardos, de todos aqueles que não fossem visivelmente definidos como brancos ou crioulos.

Sobre a freguesia da Penha, esta era, de acordo com o mesmo recenseamento de 1872, citado por Mattoso (1992:121), a freguesia da chamada cidade baixa, com o maior número de residências habitadas, sendo também por esse aspecto quantitativo, de grande importância a sua caracterização.

No que se refere às aulas de primeiras letras, sabemos que em 1840 existia apenas uma aula de meninos e uma de meninas nesta freguesia, em um total de 35 aulas para ambos os sexos em toda a capital. Já em 1845, esse número havia diminuído para 28 aulas na cidade, decréscimo também ocorrido quanto ao número de alunos matriculados nelas.

Dessa maneira, encontramos nessa aula uma freqüência de 35 alunos em 1844 e apenas 28 alunos em 1845, o que nos conduziu à afirmação de que, nos anos estudados, provavelmente essa era a única aula de primeiras letras para o sexo masculino na freguesia.

Uma outra questão que nos levou a escolha dessa freguesia como amostra para o presente estudo, além da localização da mesma, foi o fato desta aula ter tido o mesmo professor durante os anos pesquisados, o Sr. Luiz da Rocha Dias, o que nos permitiria

estabelecer outras relações muito mais seguras sobre os seus alunos, principalmente quanto aos índices de evasão e digamos, renovação de alunos, conforme tabela abaixo:

Tabela 07 - Evasão escolar (em relação aos dados de 1845) na Freguesia da Penha

	Nº	%
Evadidos	12	34,3
Continuaram	20	57,1
Mudou-se	01	2,8
Prontos	02	5,71
TOTAL	35	99,9

Nessa aula da freguesia da Penha, o índice de abandono dos alunos em dois anos subseqüentes foi de aproximadamente um terço do total da aula. Mas, por outro lado, a diminuição do número de alunos entre os anos pesquisados foi de 20%, em conseqüência de um fenômeno de redução geral no número de matrículas, que aconteceu também em outras freguesias.

A freguesia de Sant'anna não se enquadra nesse mesmo caso, pois lá detectou-se um aumento de alunos no ano de 1845 em relação ao ano anterior, mas devemos mais uma vez lembrar que, os dados que possuímos referem-se à duas aulas distintas, e que só poderíamos afirmar aumento ou redução do número de alunos se estes se referissem a mesma aula nos dois anos estudados.

Quanto ao percentual de permanência dos alunos na referida aula, o índice foi o mais alto encontrado nas freguesias pesquisadas, mas nada muito maior que nos permitisse quaisquer outras considerações específicas acerca de tal questão.

O percentual de alunos prontos, no caso desta freguesia, cresceu um pouco, mas claramente devido ser um percentual, já que em números absolutos tratam-se de apenas dois alunos, ambos com 12 anos de idade. Ainda sobre a conclusão dos estudos, encontramos no ano de 1844 mais 11 alunos que consideramos “quase prontos”, por se encontrarem, de acordo com os mapas, na última classe de leitura e escrita e entre a 4ª e 8ª classes de aritmética, assim, muito próximos da conclusão dos estudos de primeiras letras, havia também um aluno que mudou de residência e que também estava “quase pronto”, além de outro evadido.

Interessante é que na tabela abaixo, que trata das observações feitas pelo professor sobre seus alunos nos dois anos pesquisados, não encontramos referência a alunos “prontos” no ano de 1845, mesmo que dos 11 alunos acima citados como quase prontos, cinco tivessem permanecido na aula, e, por incrível que possa parecer, todos encontravam-se ainda nas mesmas classes, apesar da diferença de exatamente 1 ano entre os dois mapas. Por sua vez, dos alunos “quase prontos” em 1844, seis não foram encontrados no mapa de 1845. Acreditamos que eles tenham evadido simplesmente, ou como podemos considerar como uma hipótese mais plausível, tenham ido aprender algum ofício.

Tabela 08 - Observações realizadas pelo professor acerca dos alunos Freguesia da Penha

	1844		1845	
	Nº	%	Nº	%
Faltoso	14	40	04	14,28
Pronto	02	5,7	—	—
Assíduo	01	2,85	—	—
Distraído	05	14,28	—	—
Aplicado	05	14,28	06	21,42
Doentio	03	8,57	—	—
Mudou-se	02	5,71	—	—
Fraco aproveitamento	01	2,85	01	3,57
Sem observação	02	5,71	17	60,71
TOTAL	35	100	28	100

Sobre esta tabela, podemos perceber que existe uma diferença significativa das observações sobre os alunos nos anos de 1844 e 1845, o que nos prejudicou quando da comparação dos comportamentos, reações ou formas de resistência desses alunos em relação à escola.

A pobreza de informações acerca das observações dos alunos, feita pelos professores, prejudicou também a configuração quanto ao não-adiantamento daqueles estudantes citados no ano de 1844, como “quase prontos”. Também, não nos permitiu determinar por dois anos consecutivos alguns comportamentos citados no mapa do ano anterior, apenas pudemos

verificar que a evasão e as faltas permaneceram como os principais problemas da aula, além do aumento percentual dos alunos considerados aplicados.

Esse problema nos levou a considerar que, mesmo em uma situação considerada ideal, ou seja, dois anos consecutivos de uma mesma aula e de um mesmo professor, não assegurava o mesmo nível e riqueza de informações. Apesar da obrigação da entrega dos mapas escolares pelos professores em um prazo estipulado e mediante a ameaça de retenção do salário, os mapas foram elaborados e remetidos sem o menor critério quanto as informações que deveriam conter.

Passemos agora às idades dos alunos da freguesia da Penha. Conforme a quantificação realizada, encontramos a maior concentração etária entre os 8 e 11 anos de idade nos dois anos pesquisados, que somavam 65,7% dos alunos em 1844 e 67,74% em 1845.

Com base nesses dados quantitativos podemos considerar a existência de uma “idade escolar” nessas aulas, onde o ingresso dos alunos era efetuado entre os 6 ou 7 anos de idade e a saída dos poucos prontos era por volta dos 11 ou 12 anos.

Por fim, passemos à terceira e última região geográfica utilizada em nossa busca de caracterização dos alunos das escolas de primeiras letras em Salvador. Agora analisaremos os dados indicadores que nos foram permitidos acerca da povoação do Rio Vermelho.

Para justificar esta escolha, afirmamos que assim como no caso da freguesia da Penha, havia a possibilidade do acompanhamento comparativo da mesma aula em dois anos consecutivos (1844 e 1845), apesar de terem sido nesses dois anos professores distintos, já que o titular Domingos Guedes Cabral, que assinou o mapa do ano de 1844, foi substituído por motivo de doença pelo professor Dionisio Portella da Silva Nogueira.

Esta substituição também provocou uma diferença na apresentação dos mapas escolares, em relação as informações constantes em e outro ano, daí não podermos estabelecer análises comparativas sobre os mesmos itens nesses dois anos estudados.

Entretanto, torna-se relevante também analisar uma região geográfica afastada do centro da cidade, pouco habitada, não sendo ainda sequer considerada uma freguesia rural, mas simplesmente uma povoação.

Devido a também nesta aula tratarem-se de dois anos consecutivos, mais uma vez pudemos analisar os números absolutos, percentuais de evasão de alunos e a entrada de novos alunos em um ano, em relação ao anterior.

Tabela 09 - Evasão escolar e alunos novos Rio Vermelho (1844 e 1845)

	1844	%	1845	%
Evadidos	21	67,74	—	
Continuaram	10	32,26	10	47,62
Novos	—		11	52,38
TOTAL	31	100	21	100

Com base na tabela acima podemos a princípio notar a diminuição do número total de alunos em aproximadamente 33% em um ano, que, como já afirmamos trata-se de um fenômeno acontecido também em outras aulas. Mas o dado que mais sobressai na tabela acima, está relacionado aos índices de evasão e de alunos novos.

Podemos facilmente detectar que, em relação ao ano posterior, aproximadamente 2/3 dos alunos de 1844 ficaram fora da escola. Já em 1845, encontramos apenas 10 alunos que continuaram na aula, sendo esta complementada por 11 novos alunos, o que nos dá uma taxa percentual de renovação na ordem de 52,38%.

Outra informação que nos chamou bastante atenção foi a inexistência, em ambos os mapas, da referência a alunos “prontos”, o que nos permitiu mais uma vez considerar que esta

questão devia estar intimamente relacionada com os altos percentuais de evasão e de novos alunos.

Quantos às idades dos alunos dessa aula, aproximadamente 2/3 se encontravam entre os 6 e os 9 anos de idade em ambos os anos. Talvez por esse aspecto, ou seja, a baixa faixa etária da maioria dos alunos, não tenhamos encontrado prontos nos anos pesquisados.

Em relação à cor dos alunos, também, como pode ser visto na tabela abaixo, pudemos analisar os dois anos em questão, para daí chegarmos a algumas interessantes observações:

Tabela 10 - Cor dos alunos Povoação do Rio Vermelho (1844 e 1845)

COR	Nº	%	Nº	%
Branco	04	12,9	—	—
Cabras	07	22,5	—	—
Crioulos	07	22,5	14	66,6
Pardos	13	41,9	07	33,3
TOTAL	31	100	21	100

De imediato, fica visível a variação existente em apenas um ano das “qualidades” atribuídas aos alunos. No ano de 1844 encontramos nessa escola um menor número de alunos considerados brancos, ao contrário do que encontramos nas demais freguesias, especialmente nas mais próximas do centro da cidade. Também nessa aula encontramos os pardos, que, em outras regiões geográficas da cidade do Salvador, foram em número inferior apenas aos brancos, como a maior representação em relação à cor, ainda no ano de 1844.

Mas, ao traçarmos qualquer comparação possível entre os dois anos em questão, encontraremos novos dados de grande significação: primeiro, o completo desaparecimento de alunos brancos e cabras na escola em 1845, e que eram 35,4% do número de alunos no ano

anterior. O que caracterizou tal aula, neste ano, foi a frequência de alunos pardos e crioulos. Em todas as aulas pesquisadas, mesmo as que não foram objeto de utilização como amostra nesta pesquisa, não foi encontrado fenômeno semelhante. Ou seja, a maioria de alunos crioulos em uma aula de primeiras letras, na proporção encontrada de 2/3, e a duplicação do número real desses alunos de “cor”, em um ano de diminuição geral de estudantes em toda a capital, já que dos 10 alunos que permaneceram de um ano para outro, 6 eram crioulos.

O que nos surpreendeu nesses dados não foi o número de crioulos nessa região, principalmente por ser ela uma povoação cuja atividade econômica principal era a pesca, como podemos afirmar com base nas profissões dos pais dos alunos, mas a possibilidade da manutenção por parte deles dos filhos na escola, sem necessitar utilizá-los em seu labor cotidiano.

Tabela 11 - Profissão dos pais de alunos Povoação do Rio Vermelho (1845)

PROFISSÃO	Nº	%
Pescadores	13	61,9
Negociantes	01	4,76
Sem informação	07	33,3
TOTAL	21	99,9

Ainda com base na tabela sobre a cor de alunos, dos 14 alunos “crioulos” no ano de 1845, nove eram filhos de pescadores, um, filho de negociante e quatro não tinham registro da profissão dos pais porque foram matriculados por suas mães, ou responsáveis. Acreditamos tratarem-se de órfãos paternos, agregados de outras famílias, ou ainda filhos ilegítimos. Com relação aos pardos, encontramos praticamente a mesma relação entre a profissão dos pais

como o ocorrido com os crioulos. Nesse caso, cinco eram filhos de pescadores e dois foram matriculados por suas mães.

Prosseguindo a nossa caracterização dos alunos das escolas de primeiras letras no Recôncavo Baiano, agora analisamos a Vila de Cachoeira, em especial a aula de primeiras letras do conhecido professor e padre Manoel Joaquim de d'Azevedo. A vila, era no período pesquisado, a segunda aglomeração urbana da Província da Bahia, só superada pela capital. A vila era responsável por uma razoável arrecadação do subsídio literário, oriundo dos seus engenhos e das suas plantações de fumo, além de possuir uma efetiva representação parlamentar tanto em relação à província, como da própria nação, tendo sido inclusive aventada como possível sede para a primeira Universidade a se localizar no nordeste brasileiro.

Em outro aspecto, o ensino de primeiras letras nessa vila também era, dadas as condições da época, razoavelmente abrangente em relação ao número de aulas e de alunos. Era também a segunda região da província em atendimento escolar. Tomando, a título de exemplo o ano de 1845, encontramos em Salvador 28 aulas de primeiras letras, enquanto em Cachoeira, existiam 28 aulas públicas, 23 dessas, acreditamos fossem de primeiras letras, sendo as demais de aulas maiores avulsas.

Quanto ao número de alunos, a Vila de Cachoeira sempre teve uma concentração por aula, menor que a da capital da província. Por exemplo, calculamos a média do ano de 1845 em 66,3 alunos por aula na capital e 39,8 alunos por aula em Cachoeira, o que nos foi determinante para a opção como amostra da aula ministrada pelo professor Azevedo.

A escolha dessa aula como uma amostra para esse item da pesquisa, se deu por ser esse professor um dos principais mestres de primeiras letras de toda a província, e único professor a aplicar o chamado método do ensino mútuo puro, durante toda a sua carreira no magistério,

ao que o Presidente da província o Sr. João de Moura Magalhães, em seu relatório das realizações do ano de 1847, afirmou que:

“Bem que a lei Provincial nº 37, no art. 18, tenha estabelecido os dous methodos – mutuo, e simultaneo, com tudo todas as aulas da Provincia se regem pelo segundo, e somente o Professor de Cachoeira segue o mutuo”⁵.

O segundo, deveu-se ao fato deste professor, aplicando o método de ensino mútuo conforme os manuais indicados pela Presidência da Província, cumpria todas as obrigações expressas nessas obras, principalmente acerca dos registros que eram solicitados, como forma de controle de dados quantitativos nessa escola. A frequência de sua aula sempre esteve ao longo dos seus 20 anos de magistério entre as maiores, e não em poucos anos, a maior da província.

Com relação a frequência dos alunos nessa aula de primeiras letras, chegamos a encontrar o número máximo de 160 alunos no ano de 1830 (APEB, Ensino Elementar, 4010, 20/06/1830), e apesar da tônica dessas escolas demonstrar, no aspecto quantitativo, ser grande a oscilação anual entre o número de alunos, e até do número de aulas na província, encontramos na aula do Pe. Azevedo sempre uma quantidade de alunos digna de registro, como nos anos que serviram de amostra neste trabalho, no caso: 1840, 1842, 1846 e 1847.

Nos anos acima citados, esta aula foi freqüentada por 101, 68, 108 e 98 alunos respectivamente, o que exemplifica duas afirmações feitas anteriormente, quanto à oscilação do número de alunos, e também quanto à significativa frequência de alunos nessa aula, já que, em todos esses anos, a média dessa escola foi superior a média de Salvador e da própria vila em que se situava.

Podemos inferir sem receio de cometer um exagero que, em alguns anos, essa aula pode ter correspondido sozinha a aproximadamente 30% dos alunos do sexo masculino da

⁵ Fala do presidente da Província João José de Moura Magalhães, Bahia, 1848 p. 11.

vila, o que demonstra que apesar de ser uma única amostra, em termos percentuais, torna-se bastante significativa.

Finalmente os mapas, que também foram as principais fontes de análise, tiveram também, no caso desse professor, uma característica peculiar. Os mapas elaborados pelo Pe. Azevedo se apresentaram como os mais amplos, vastos e ricos em informações, tendo nos permitido uma série de observações até então não possibilitadas devido às limitações dos outros mapas estudados.

Pelo que analisamos a correspondência deste professor sempre foi extremamente rica e detalhada. Mesmo nos anos anteriores à retenção salarial dos professores pelo não envio de tais mapas (1842), este mestre já os enviava com frequência e seguindo um modelo que muito se assemelhava ao indicado como ideal por Sarazin, em seu *Manual das Escolas Elementares D'Ensino Mutuo*.

Os mapas em questão possibilitaram a caracterização dos índices de evasão escolar e de renovação de alunos em duas situações distintas, em anos com intervalo, como na comparação do ano de 1842 em relação ao ano de 1840, e também em anos imediatamente subseqüentes, como no ano de 1847 em relação ao ano de 1846. Essas comparações nos levaram, em um primeiro momento, a questionar se esses índices sofreriam mudança significativa em duas situações distintas, partindo-se da premissa que um aluno concluir as oito classes dessa escola de primeiras letras em tempo inferior a dois anos era uma possibilidade bastante rara.

Tabela 12 – Alunos que continuaram na aula X aluno novos Cachoeira 1842 e 1847

	Nº	%	Nº	%
Continuaram	23	33,82	57	59,37
Novos	43	63,23	37	38,54
Prontos	02	2,94	02	2,08
TOTAL	68	99,99	96	99,99

Pela tabela acima, podemos considerar que um dos grandes problemas de permanência dos alunos na escola estava diretamente relacionado com o tempo necessário para a conclusão dos estudos, uma vez que o percentual de alunos que continuaram na escola durante o espaço cronológico de dois anos, foi significativamente menor do que quando analisamos o mesmo fenômeno, detendo-nos apenas a anos subseqüentes.

A categoria descrita na tabela como “continuaram” também nos serviu para o estabelecimento de um índice de evasão escolar nos anos estudados, o que mais uma vez comprovou a nossa afirmação anterior, de que a evasão realmente era diretamente proporcional ao aumento do tempo necessário para a conclusão dos estudos nessa escola

Quanto aos concluintes, os chamados “prontos”, durante os quatro anos que estudamos esta aula, encontramos além dos citados na tabela acima, dois em 1842 e dois em 1847, quatro em 1840 e mais dois em 1846. Os índices de conclusão dos alunos nesses mapas oscilaram durante o período estudado entre 3,9% e 1,85% dos alunos que saíram “prontos”, que era realmente baixíssimo.

Com relação aos alunos que fizeram seus primeiros contatos com a leitura, a escrita e a aritmética nessa escola, podemos também através dos mapas escolares, caracterizá-los conforme aspectos outros, como o da legitimidade.

Sobre esse aspecto, postulamos conhecer qual a estrutura familiar originária desses meninos, ou seja, qual a sua relação com as famílias, se enjeitados, legítimos, ilegítimos ou mesmo órfãos. Nesse ponto, encontramos variações bastante interessantes que se alternaram quanto a um maior número de alunos, definidos como filhos legítimos nos anos de 1840 e 1842. Sendo por sua vez, os alunos ilegítimos em maior número nos outros dois anos estudados.

Como a divisão dos mapas apenas informou acerca da legitimidade ou não dos alunos, apenas em um caso encontramos a referência a um enjeitado, em 1840. Apesar das variações entre alunos legítimos e ilegítimos, os seus percentuais sempre estiveram bastante próximos. Pela análise desse tipo de informação podemos claramente notar que o atendimento dessa escola nos parecia amplo o bastante para aglutinar indivíduos oriundos de todas as formações familiares, jurídica e socialmente aceitas. Sabemos que a chamada ilegitimidade, principalmente entre as camadas mais pobres da população, era uma situação por demais conhecida e, por que não dizer, comum.

Outro item dos mapas do Pe. Azevedo que os diferenciava dos demais eram as informações contidas sobre uma espécie de controle de vacinação dos alunos. Esta informação que só apareceu nos mapas de 1846 e 1847 comunicava ao Presidente da Província os nomes dos alunos que foram vacinados, dos que haviam tido “bexigas”, como também dos que não a haviam tido.

Com base nos dados dos mapas dos anos citados, podemos notar que existia uma razoável preocupação com a incidência dessa moléstia, pois os índices de vacinação ficaram em ambos os anos acima do patamar de 70%, o que consideramos altíssimo para o período.

Essa espécie de controle profilático realizado pela instituição escolar nos remeteu a uma nova dimensão da escola, agora encarada também como também importante para o

fornecimento de informações sobre outras questões não-diretamente pedagógicas de uma dada região.

A importância da regularidade, quantidade e uniformidade das informações emitidas por esse professor, que nos permitiu, ao contrário das outras situações que analisamos, especialmente no caso de Salvador, estabelecer uma relação comparativa de alguns aspectos por um maior período de tempo, o que nos possibilitou fazer, se bem que ainda inferências, mais de maior grau de confiabilidade.

Nesse caso, as informações sobre a cor dos alunos possuem uma grade quantitativa muito maior, o que nos possibilitou mais claramente postular conhecer esses meninos em sua variada composição étnica, ao longo de parte da década de 40 do século passado.

Tabela 13 – Cor dos alunos Cachoeira

COR	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Branços	41	40,59	19	27,94	39	36,11	31	32,29
Pardos	41	40,59	33	48,52	60	55,55	55	57,29
Crioulos	08	7,92	08	11,76	04	3,70	04	4,16
Cabra	06	5,94	08	11,76	05	4,62	06	6,25
Sem informação	05	4,95	00	0	0	0	0	0
TOTAL	101	99,99	68	99,98	108	99,98	96	99,99

A um primeiro exame dos dados acima, já apontamos uma questão curiosa, que é o percentual sempre majoritário de alunos pardos nessa aula de primeiras letras, apesar de não se tratar de nenhum contra-senso em relação à estrutura étnica da Vila de Cachoeira. Nesta aula do Professor Azevedo, encontramos uma maior concentração de pardos, diferentemente

da Freguesia de Sant'anna e da povoação do Rio Vermelho em Salvador, onde, por razões óbvias, eram majoritários alunos brancos ou crioulos, respectivamente.

Achamos esse dado interessante, por ser Cachoeira a vila de maior destaque do Recôncavo no período, e ainda, o fato desta aula ter se localizado no Convento do Carmo, região mais central da vila, por isso esperávamos uma afluência majoritária de alunos brancos em todos os anos estudados, por ser a tônica nas freguesias com estas características em Salvador.

Para melhor fundamentar as observações sobre os alunos da Vila de Cachoeira, reproduziremos abaixo a tabela das profissões encontradas, atribuídas aos seus pais, ao que poderemos tecer outras considerações que permitam melhor conhecer seus filhos.

Tabela 14 – Profissão dos pais de aluno

PROFISSÃO	1840	1842	1846	1847
Coletor	3	1	0	0
Tintureiro	1	0	0	0
Negócio	8	6	22	17
Sapateiro	3	4	4	2
Lente de retórica	1	0	0	0
Ferreiro	2	0	0	2
Proprietário	3	0	0	0
Procurador das causas	1	1	0	0
Caixeiro	1	0	0	0
Aparelhador de couros	1	0	0	0
Alfaiate	3	1	4	4

Pedreiro	2	4	0	4
Marceneiro	2	0	1	0
Lavrador	1	3	4	3
Soldado policial	1	1	0	0
Mestre de açúcar	2	0	0	0
Comandante da polícia	1	0	0	0
Mestre de barco	1	0	1	0
Caixeiro de engenho	2	0	0	0
Músico	1	0	0	1
Pescador	0	2	2	2
Escrevente de cartório	0	1	0	0
Carpina	0	1	2	2
Proprietário de engenho	0	0	1	1
Serralheiro	0	0	1	1
Oficial de justiça	0	0	1	1
Prof. particular de francês	0	0	1	2
Juiz de direito	0	0	1	2
Pintor	0	0	1	2
Empregado da santa casa	0	0	0	1
Marchante	0	0	0	1
Sem informação	61	43	60	48
TOTAL	101	68	102	96

Temos plena consciência do quão extensa é a tabela acima e de como poderíamos agregar algumas das ocupações citadas, em categorias, mas optamos por descrever todas as profissões encontradas para sermos mais fidedignos em relação à documentação pesquisada.

Baseando-se nos dados da tabela, identificamos a princípio o crescimento do número de filhos de comerciantes na escola, o que nos levou a crer que a atividade comercial teve um visível crescimento a partir de meados da década de 40. Encontramos, em relação à profissão dos pais, uma maior presença de atividades consideradas menos nobres, ou seja, atividades comuns de um centro urbano de grande importância regional.

Também nos atraiu a atenção na tabela acima a existência de alunos oriundos de camadas sócio-econômicas privilegiadas, como os filhos do Comandante da Polícia, do Juiz de Direito da Comarca e de um proprietário de engenho, logicamente posições de destaque na sociedade cachoeirana, e que não costumavam enviar seus filhos às escolas de primeiras letras públicas. Havia na Vila pelo menos quatro aulas de primeiras letras particulares. Nossa postulação sobre esse fenômeno baseia-se nas atestações quanto à integridade e qualidade profissional do Pe. Azevedo, que se fazia bastante comum nos relatórios dos inspetores escolares, dos vereadores da vila, tendo o funcionamento da sua aula chegado ao conhecimento até dos Presidentes da Província. Situação apenas encontrada nessa escola de primeiras letras, ao que acreditamos tratar-se do “carisma” desse professor.

Um outro item constante em todos os mapas originados da aula do Pe. Azevedo é o das condutas comuns dos alunos. Nesse aspecto, assim como os outros professores, as queixas eram freqüentes em relação às constantes faltas dos estudantes. Esse professor, em sua volumosa correspondência com as autoridades competentes não se eximiu em afirmar que a culpa residia na irresponsabilidade dos pais que permitiam que seus filhos ficassem fora da escola, ou faltassem constantemente, como no caso do aluno pardo, chamado Tito Augusto de 10 anos de idade. Considerado ter “vocaçao por peralta, por enquanto he de conducta mui

depravada por culpa dos paes, que vivem sempre embriagados de sorte que mora defronte da aula”. (APEB, Ensino Elementar, 3998, 19/12/1846).

Sobre as idades desses alunos, encontramos em sua maioria, entre oito e onze anos de idade, sendo que, a entrada desses alunos em sua aula ocorria em média entre os sete e oito anos. A idade média de conclusão nesta escola, dos poucos que lá chegavam, era por volta dos 12 anos de idade.

Ao tratar desta questão, nos vimos mais uma vez, tendo que configurar o aluno que conseguia sair “pronto” desta aula. Já vimos sua idade, mas seu tempo de permanência médio era de quatro anos. Este aluno iniciou seus estudos pelo processo mais elementar, a saber, o de rabiscar as primeiras letras, no chamado “banco de areia”.

Por outro lado, encontramos casos de outros alunos que conseguiram concluí-la em pouco menos que um ano, mas após exame mais detalhado, detectamos tratarem-se de alunos que já haviam iniciado na escola com algum conhecimento anterior, provavelmente eram oriundos de outras aulas, e, quando da sua entrada, já eram colocados em uma classe de leitura, escrita e aritmética condizente com o seu grau de conhecimento. Como podemos ver no caso citado pelo dito professor do aluno Manuel Tertuliano de Cerqueira, pardo, de 13 anos de idade, que “Estando quasi prompto foi de muda para Feira, onde esteve caixeiro. Tornou em janeiro deste anno em cuja ephoca matriculou-se 3^a vez, principiando agora, he aplicado, e de bôa conducta”. (APEB, Ensino Elementar, 3998, 19/12/1848).

Um dos aspectos mais importantes das informações contidas nos mapas da aula deste professor de primeiras letras reside no fato de a partir delas, podermos responder uma outra importante questão: o que podiam esperar esses meninos após a conclusão dos estudos nessa escola?

Com base nas observações do Pe. Azevedo, em relação aos dez alunos que saíram prontos de sua aula nos anos de 1840 (4), 1842 (2), 1846 (2) e 1847 (2), sabemos que três

deles foram aprender o ofício de pedreiro, três o de alfaiate, e os outros de caixeiro, músico, ourives e sapateiro.

Esses ainda poderiam ser considerados felizardos, se os comparamos com aqueles que ficaram pelo caminho, como o aluno João Pedro Avellino, pardo, 13 anos, que, devido a suas constantes faltas, observa o professor “pouco se adianta pelas continuas faltas, tem que pescar para suprir a Mãe”. (APEB, Ensino Elementar, 3996, 12/12/1842).

Por tal constatação vemos que esse modelo escolar tinha bem claros os seus objetivos, e, em nenhum momento, se desviou deles, ou seja, de fornecer instrução básica para os indivíduos oriundos das camadas, mas pobres da população provincial, mais sem oferecer nenhuma possibilidade de ascensão social, ou mais simplesmente, acesso a qualquer outro grau de ensino mais elevado.

Portanto, a escola simplesmente possibilitou o domínio rudimentar dos conteúdos básicos em uma sociedade tão anacrônica, que tinha um discurso de fomento à indústria e melhoria da qualidade do trabalhador. Pura falácia de um modelo sócio-econômico extremamente atrelado à agricultura e ao escravismo e que não postulava uma efetiva mudança para um processo de real modernização econômica e transformação social. De fato, tratou-se de mais um dos “mirabolantes” projetos educacionais brasileiros, talvez o primeiro desta nação.

Conclusão

O modelo de escolas de primeiras letras representou a primeira efetiva realização no campo da instrução pública da nação brasileira. Esse modelo institucional demonstrava uma preocupação que se estabeleceu em todo o Ocidente, partindo da Europa em fase de industrialização e se alastrou pelas novas nações americanas como uma “bandeira” de construção valores relativos à construção de uma identidade nacional.

Assim, identificamos o principal elo de relação entre esses modelos de instrução pública tão dispersos em países de realidades sócio-econômicas e políticas tão diferentes, onde a instrução pública propiciou a consecução de objetivos distintos, mas relacionados, logicamente, a um fim determinado como a construção de um estatuto de cidadania, ou a formação para o trabalho dos segmentos mais pobres da população, ou ainda, na reconstrução nacional após reveses militares.

No caso brasileiro, e baiano especificamente, esse discurso sobre a importância e necessidade da instrução pública de primeiras letras estabeleceu-se primordialmente pautando-se no objetivo de aproximar o Brasil, em termos educacionais, do que estava sendo utilizado como o mais moderno no campo da instrução pública na Europa.

Portanto detectamos três pontos básicos que nortearam os objetivos desse modelo escolar: o enfoque da instrução para supressão da ignorância, a instrução como elemento essencial à “estabilização” política e econômica da nação, e a instrução como elemento de formação de uma mão-de-obra capaz de constituir uma camada trabalhadora para um setor industrial, que realmente não se organizou.

Os séculos XVIII e XIX elegeram a ignorância como um dos principais entraves ao progresso econômico, político, social e dos valores morais. Esta concepção de que a humanidade marcharia, inquestionavelmente, em direção ao progresso, levou ao fomento de modelos concretos de combate a esse algoz. Esses modelos se estabeleceram sob a forma de

métodos de ensino em projetos de instrução diretamente estatais ou filantrópicos, que preconizavam combater a violência sob a égide da construção de um mundo melhor.

Esse discurso foi dos mais comuns nas apaixonadas defesas de um modelo de instrução pública nacional, que elegeu esses métodos como arma de combate a ignorância que prejudicava a destinação natural do Brasil ao progresso.

Ao lado dessa relação da instrução com o progresso, vimos também a atribuição da instrução como um fator de assaz importância para a sedimentação de uma identidade nacional, que se fazia necessária em uma sociedade recém-saída da condição de colônia, onde ser brasileiro era uma definição extremamente vaga, que não incluía os portugueses residentes, os escravos, chamados genericamente de africanos, e por que não dizer, os negros livres, sequer identificados de outra forma que não forros.

Vimos também nos discursos em prol da instrução pública de primeiras letras, a preocupação com a formação de um trabalhador que pudesse corresponder às inovações tecnológicas deste mundo que se industrializava, cujos avanços também não tardariam em chegar ao Brasil, este devendo estar preparado para tornar-se uma nação industrial.

Com isso, atentemos para o descompasso entre a pretensão oficial expressada nos discursos das autoridades, e a realidade brasileira do início do século XIX. Não existiam quaisquer pré-condições necessárias ao estabelecimento de uma produção industrial. Não havia uma burguesia capitalizada primitivamente e empreendedora e sim de uma economia agrícola e monocultora. Esse discurso de formação de mão-de-obra para o nosso “sonho” industrial também esbarrava em fatores que cerceavam a formação de um mercado interno, fator essencial para o efetivo desenvolvimento do capitalismo.

Em síntese, essa posição que pretendia fazer do Brasil uma nação industrializada, e tinha na instrução um de seus trunfos, demonstrava um desconhecimento completo da

realidade nacional no período e da existência de fatores que se interrelacionavam formando um mosaico básico para o efetivo estabelecimento industrial.

As escolas e o seu labor diário

O estudo das escolas de primeiras letras no Recôncavo Baiano durante o período de 1827/52 possibilitou-nos conhecer sob que circunstâncias realmente foi implantado esse modelo escolar, e como se buscou dentro das suas possibilidades, corresponder aos interesses, principalmente, de caráter ideológico, que o “cercearam”.

Sob um primeiro e imediato “olhar” a esta instituição, podemos logo detectar que a precariedade foi a marca principal, e o fator mais significativo com que essas escolas tiveram que viver cotidianamente. Com a elaboração desse modelo de ensino oficial sob os escombros das aulas régias primárias, que já era uma estrutura flagrantemente débil, vimos essas escolas ainda sofrendo com a incerteza dos recursos para o seu custeio, o subsídio literário, herança do período colonial, ainda a fonte de receita principal.

A precariedade, conseqüente do descaso oficial para com a instrução pública, ficou comprovada nas efetivas carências encontradas no cotidiano escolar, e que, ao longo dos anos, não obtiveram quaisquer soluções. A princípio a indefinição do que seriam os “espaços escolares”, passamos dos adros e pátios das igrejas às casas particulares, onde a escola dividia espaço com a residência do professor, fazendo com que não se realizasse a construção dos prédios escolares, que a presidência da província já havia prometido há décadas.

A precariedade cotidiana desse modelo escolar também pode ser facilmente notada ao tratar-se das necessidades materiais, que estavam diretamente relacionadas com a aplicação dos métodos de ensino, que se configuraram como originais, a partir da determinação clara e

precisa dos materiais didáticos e utensílios escolares essenciais para a consecução de uma eficaz relação pedagógica.

Além dessa extrema preocupação com os materiais e utensílios didáticos, os métodos de ensino mútuo e simultâneo representaram uma nova concepção da metodologia para o atendimento de grandes contingentes escolares dentro de um princípio de ordem, disciplina e formação religiosa. Desta forma, esses métodos gestados em estreita consonância com a sociedade industrial européia, aportaram no Brasil e no Recôncavo Baiano como a solução para a instrução básica.

Um dos primeiros problemas para aplicação desses métodos de ensino nas escolas baianas, além das dificuldades materiais e financeiras, consistia na dificuldade em serem conseguidos mestres, ainda mais quando se pleiteava que eles já dominassem o conteúdo e a prática, especialmente do método de ensino mútuo.

Foi nesse aspecto que pretendemos neste trabalho buscar o conhecimento de como se resolveu esta questão, ou de como foram conseguidos os professores para a realização prática dessa escola. Encontramos no advento do concurso público uma tentativa de solução do problema e que nos permitiu conhecer alguns aspectos desses homens e mulheres precursores do magistério público oficial baiano.

Também em relação a esses agentes históricos o termo precariedade encontra ressonância. Encontramos a partir da análise das fontes a possibilidade de sabermos quem eram os professores de primeiras letras nesse período e região, e pudemos caracterizá-los como, e em um primeiro momento, como indivíduos brancos, do sexo masculino e oriundos dos segmentos empobrecidos da sociedade baiana. Mesmo com a posterior entrada dos pardos no magistério, principalmente motivados pela segurança dada emprego público, assim como das mulheres, esta situação de precariedade dos professores continuou inalterada.

Observamos então a transição do magistério, então considerado o sacerdócio civil, que tornou-se uma atividade ainda mantida pelos indivíduos do sexo masculino para garantir o imóvel em que também moravam, possibilitando a manutenção oficial da aula, mas que não lecionada pelo seu professor oficial e sim por sua esposa ou filho(a)s.

Em relação aos professores, a precariedade, aliada ao descaso oficial levou-os a sobreviverem de ardis, que de fato constituíam-se em formas de resistência contra toda opressão a que estavam sujeitos, conhecê-los em seu trabalho cotidiano, em seus pensamentos, ações e reações, foi tarefa das mais gratificantes.

Sob essa mesma ótica buscamos conhecer os alunos dessa escola, pudemos saber que se tratavam de meninos e meninas oriundas das chamadas classes baixas⁶, mas menos miseráveis que aqueles que sequer poderiam freqüentar uma escola, vimos que apesar de uma presença majoritariamente branca, cresciam a cada ano os percentuais de pardos, cabras e crioulos, o que refletia também as características demográficas da Bahia no período.

A evasão escolar e irregularidade na freqüência, também foram graves problemas encontrados nesse modelo escolar, fazendo-nos ver que era muito difícil para estes estudantes, originários deste segmento social permanecerem na escola, e que as autoridades baianas, e inclusive seus professores não tinham claro os motivos que levaram a esses problemas, por isso sequer pretenderam resolvê-los. Enfim, pretendemos ter conhecido mais um pouco sobre esses agentes históricos essenciais para o entendimento de tal escola, e que eram infelizmente aqueles sobre quem pouco ou nada pleiteou-se saber.

A importância do estudo do ensino de primeiras letras deverá nos levar ao avanço nas pesquisas, no campo da História da Educação sob uma concepção de entendimento da história como a história cotidiana de todo homem, estabelecendo uma ruptura com os estudos ainda

⁶ Utilizamos este termo conforme Morton, citado por Reis, João. *Rebelião escrava no Brasil*. S. Paulo. Brasiliense. 1986, p.20.

arraigados aos grandes e rumorosos projetos educacionais e ao estudo dos mais conhecidos educadores e das instituições escolares mais afamadas.

Pretendemos com esse trabalho levar ao debate no campo da História da Educação, os estudos de caráter social dos modelos escolares ao longo da história, e nesse caso, a partir dessa primeira experiência de ensino primário, público e oficial da nação brasileira, visto pelo seu viver e reviver cotidiano.

Referências Bibliográficas

ALENCASTRO, Luiz F. de (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 2.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, Maria José de S. **A mão de obra escrava em Salvador (1811-1860)**. São Paulo: Corrupio, 1988.

APEB. **Coleção de Leis e Resoluções da Assembléia Legislativa Provincial da Bahia**. Salvador: Tipografia Antônio Olavo da França Gama, s/d.

ASSIS, Alberto de. A instrução primária na Bahia. In D.O. E Edição Especial do Centenário da Independência da Bahia. Gráfica do Estado, 1923.

BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). In: 1º Seminário, Memória e Gênero. São Paulo: Plêiade, 1997.

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios de moral e legislação**. São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, 1989.

BOTO, Carlota. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)**. 1997. ??? f. Tese (Doutorado) – Programa Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo, 1997.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**. São Paulo: Unesp, 1996.

BURKE, Peter (org.). **A escrita na História**. S. Paulo. Ed. Unesp. 1992.

CARDOSO, C. & VAINFAS, R. (Orgs.). **Os domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, R. **História do ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CHÂTEAU, J. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

COOMAN, Madre Maria Augusta de. & PEETERS, Madre Francisca. **Pequena história da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DOSSE, F. **A história em migalhas**. São Paulo: Ensaio, 1994.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Editores Associados, 1996.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRAGA FILHO, Walter. **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX**. Salvador: Hucitec /Edufba, 1996.

FREIRE, Ana Maria A. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GAL, Roger. **História da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: RTC, 1989.

GILLES, Thomas R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOMES, Joaquim F. **Estudos para a história da educação no século XIX**. Lisboa: I.I.E. Coleção Memória da Educação, 1996.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HOLLANDA, Sérgio B. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1972.

HUNT, Lynn. **A nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LE GOFF, Jacques (et alli). **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1977.

LUCKESI, Cipriano. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1991.

MAGALHÃES, Antônio F. A escola normal. In: D.O.E. Edição Especial do Centenário da Independência da Bahia. Gráfica do Estado, 1923.

MANACORDA, M.A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1992.

MATTOSO, Kátia M. Q. **A Bahia no século XIX: uma província no Império**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MONIZ, Egas. A evolução pedagógica na Bahia. In: **D.O.E.** Edição Especial do Centenário da Independência da Bahia. Gráfica do Estado, 1923.

NUNES, Maria T. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: mulheres, crianças e operários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.

PORTELLA, João Alves (trad.). **Manual completo de ensino simultâneo**. Bahia: Typ. De Camillo de Lellis Masson & C., 1868 (reimpressão).

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

RIBEIRO, Maria L.S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

RIO DE JANEIRO. **Apontamentos históricos**. Diretoria de Estatística. Anexos a Estatística Intelectual do Brasil. Rio de Janeiro, 1931.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SARAZIN, M. **Manual das escolas elementares d'ensino mutuo**. Tradução de João Alves Portella. Bahia: Typ. de A. O. de França Guerra e Comp., 1854.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

SCHWARTZ, S. B. **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

SILVA, José Carlos de Araujo. Pe. Manoel Joaquim d'Azevedo: vida e idéias de um mestre de primeiras letras no Recôncavo Baiano do Século XIX. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE. 14, 1999, Salvador. **Anais...** UFBA, 1999. 1 CD-ROM.

SOUZA, Laura de Mello (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. v. 1.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: Ática, 1987.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. **Fontes para o estudo da educação no Brasil (Bahia)**. INEP/MEC, s/d.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. v. 1.

VILHENA, Luís dos Santos. **A Bahia no século XVIII**. Salvador: Itapuã, 1969. v. 1.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

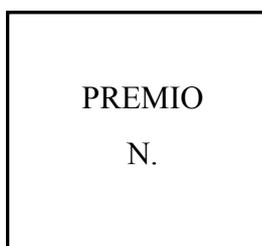
XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

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

Anexos

Anexo – A

Modelos de Cartões



Conferido aos discípulos que se encontravam em primeiro lugar em um grupo no fim dos exercícios. “Os premios desta forma tem numerosos de 1 a 5. Quando o discipulo tem diversos de n. 1, pode trocál-os por um numero mais alto”. (SARAZIN, 1854, p.82)

Este prêmio será distribuído ao final dos turnos de aula.

Anexo - B

<p style="text-align: center;">ENSINO</p> <p style="text-align: center;">ELEMENTAR</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><i>Escola Gratuita</i> _____</p> <p style="text-align: center;">Fundada pela Província da Bahia</p> <p>Estou _____ contente de _____</p> <p style="text-align: center;">Data do mez – O Professor _____</p>

Conferido para premiar os alunos que tenham agradado o professor durante suas tarefas escolares. Além do recebimento do bilhete acima, deveria também ter seu nome escrito no quadro de contentamento.

Anexo – C

BILHETE DE EXAME

Conferido aos alunos promovidos por exame de uma classe para outra, tinha o valor de cinco prêmios.

Anexo – D

BILHETE DE MONITOR

Conferido ao final do dia a cada monitor de classe que tenha desempenhado seus deveres, tinha o valor de cinco prêmios.

Também eram conferidos medalhas de bronze aos monitores, que estes deviam as pendurar no pescoço, trazendo sobre uma das faces as palavras sabedoria, aplicação, e sobre a outra, Monitor, cidade de Escola Gratuita. O máximo era de uma dúzia delas para cada escola.

Anexo – E

Divisão dos prêmios

Em uma escola de 200 a 300 discípulos, poder-se-á dar 50 prêmios, e 42 acessos, a saber:

Monitor geral	1 premio
Monitores particulares	6 prêmios
Virtude	1 prêmio
Instrução moral e religiosa	3 prêmios – 3 acessos
Leitura	8 prêmios – 8 acessos
Escrita	8 prêmios – 8 acessos
Aritmética	8 prêmios – 8 acessos
Ortografia	3 prêmios – 3 acessos
Desenho	4 prêmios – 4 acessos
História	4 prêmios – 4 acessos
Geografia	4 prêmios – 4 acessos

Anexo – F

Registro para o resultado da chamada

Do mez de de 18							
Manhã	Presentes	Ausentes	Total	Tard e	Presentes	Ausentes	Total
1ª classe							
2ª classe							
3ª classe							
4ª classe							
5ª classe							
6ª classe							
7ª classe							
8ª classe							
Observações							

Anexo – G

**Emprego do Tempo
Na classe dos monitores**

	De 7 horas às 7h e $\frac{3}{4}$	Das 7 horas e $\frac{3}{4}$ às 8h e $\frac{3}{4}$
Segunda	Leitura, Recreação.	Arithmetica
Terça	Moral, Theoria.	Grammatica, Orthografia.
Quarta	Leitura, Recitação.	Desenho Linear.
Quinta	Moral, Theoria.	Arithmetica.
Sexta	Leitura, Recitação.	Grammatica, Orthographia.
Sábado	Moral e Theoria.	Desenho Linear.

Anexo – H

Currículo (Método do Ensino Mútuo)

Grammatica e Orthografia

- 1ª classe - Definições das partes do discurso.
- 2ª classe - Substantivo, adjectivo e pronome.
- 3ª classe - Verbo.
- 4ª classe - Verbo.
- 5ª classe - Substantivo, adjectivo, pronome.
- 6ª classe - Verbo.
- 7ª classe - Adverbio, preposição, conjunção.
- 8ª classe - Pontuação. (SARAZIN, 1854, p.2).

Arithmetica

- 1ª classe - Noções dos primeiros numeros e traçado de algarismos.
- 2ª classe - Numeração.
- 3ª classe - Somar.
- 4ª classe - Diminuir.
- 5ª classe - Multiplicar.
- 6ª classe - Repartir.
- 7ª classe - Cálculo das frações ordinarias, e exposição do systema metrico.
- 8ª classe - Applicação da arithmetica. (SARAZIN, 1854, p. 54)

Desenho Linear

- 1ª classe – Traçado e divisão de linhas retas.
- 2ª classe – Traçado e divisão de ângulos.
- 3ª classe – Triângulos,. Quadriláteros, polygonos irregulares.
- 4ª classe – Linhas curvas, circulo e polygonos regulares.
- 5ª classe – Pyramides, prismas, cones, cylindros, esphera, e polyedros regulares.
- 6ª classe – Traçado e divisão de linhas rectas, de circunferências e de ângulos.

7ª classe – Triângulos, quadriláteros, polígonos regulares.

8ª classe – Tangentes, curvas com diversos centros, secções cônicas e a aplicações diversas do desenho.

Catecismo

Para o ensino do catecismo há uma subdivisão peculiar, ou seja, há uma certa mistura entre as classes, senão vejamos:

“As quatro primeiras classes de leitura formão a primeira divisão, em que se não aprendem senão rezas portuguesas; duas outras classes de leitura, a Quinta e a Sexta, formão outra divisão, que aprende catecismo pequeno; enfim a sétima e oitava classes de leitura compoem a ultima divisão, que estuda o catecismo grande”. (SARAZIN, 1854, p. 70).

Anexo – I

Orações que se recitam na Escola

Oração para antes da classe da manhã

Em nome do pai, do filho e do Espírito Santo – amem

Vinde espírito santo; enchei o coração dos Vossos fiéis e n’elles acendei o fogo do nosso amor.

Enviai o vosso Espírito, e as nossas almas de novo serão creadas.

Resposta. E vós renovareis a superfície da terra. Deus, que intruistes o coração dos fiéis com as luzes do Espírito Santo, fazei-nos hoje a graça de amarmos o bem e a sabedoria por este mesmo Espírito Santo, e de acharmos a nossa felicidade nas suas consolações. Nós vol o pedimos por Christo, nosso Senhor – amem

Padre Nosso & C.

Salve Rainha & C.

Creio em Deus Padre & C.

Eu me confesso a Deus, & C.

Pelo signal & C. (SARAZIN, 1854, p. 72).

Para o fim da classe da manhã

Ó divino Jesus, que por vós fizestes menino; ó vós, que sempre mostrastes tanta ternura e tanta bondade aos meninos, que os vedes com piedade se chegarem para vós, que vos dignais mesmo abençoal-os, e que dissestes, que era preciso parecer-se com elles para entrar no reino dos C; lançai sobre nós um benigno olhar, fazei que tenhamos sempre a doçura e a candura da infância, sem conservarmos a sua leviandade, e que, imitando a Vossa Santa infância, cresçamos de dia em dia, a Vosso exemplo, em sciencia e em sabedoria, perante Deus e os homens, afim de reinar-mos um dia convosco no Ceo. Amem. (SARAZIN, 1854, p. 73).

Essas orações deveriam ser repetidas ao final de cada turno letivo.

Anexo – J

Lista de Presença

Nº	NOMES	1ª Semana						Observações	
		Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado		
1	Pedro	+	+	-					
2	Joaquim	+		-					
3	Francisco								

