

Propostas do professor Pedro Fortunato para a escolarização da criança na província do Paraná (1867-1880)¹

Resumo

Tomando por fontes privilegiadas duas correspondências de um professor público primário e o livro de matrículas de sua escola, o objetivo do artigo é verificar como a educação da criança foi pensada por um professor público na cidade da Lapa, Província do Paraná, a partir de sua experiência docente, entre os anos de 1867 e 1880. O número mínimo de alunos em uma escola, o tempo de duração dos trabalhos escolares, a idade apropriada para a escolarização, o problema do provimento de materiais para meninos pobres e a necessidade de instrução para escravos e ingênuos são os temas sobre os quais discorre e que evidenciam a centralidade que conferia à criança no processo de escolarização.

Juarez José Tuchinski dos Anjos
Doutorando em Educação no
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
do Paraná – UFPR.
juarezdosanjos@yahoo.com.br

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

Para citar este artigo:

ANJOS, Juarez José Tuchinski. Propostas do professor Pedro Fortunato para a escolarização da criança na província do Paraná (1867-1880). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013.

DOI: 10.5965/1984723814262013112

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723814262013112>

¹ Esta pesquisa contou com financiamento Capes-Reuni.

Proposals by teacher Pedro Fortunato for schooling of children in the province of Paraná (1867-1880)

Abstract

Taking as privileged sources two letters of a public elementary school teacher and the registration book of his school, this article aims to verify how the education of children was thought by a public teacher in the city of Lapa, Province of Paraná, from his teaching experience between the years of 1867 and 1880. The minimum number of students in a school, the duration of the school works, the appropriate age for schooling, the issues relating to the provision of materials to poor children and the need of instruction for slaves and naive people are among the subjects discussed by him and that evidence the centrality given to the children in the schooling process.

Keywords: History of Education. Child. Paraná. 19th Century.

Introdução

Estudos recentes em História da Educação vêm identificando no Oitocentos o momento de afirmação da escola como a forma moderna de transmissão do conhecimento (INÁCIO *et. al.*, 2006, p. 40) e espaço de formação do indivíduo civilizado

(GOUVÊA, 2007, p. 122). Tal papel foi sendo desempenhado à medida que se produzia, por parte das elites brasileiras, o discurso sobre a necessidade de instruir o povo. Buscava-se, pela instrução, a construção da nação (GOUVÊA, 2004b, p. 189). Ao constituir-se como espaço de formação do indivíduo civilizado e eleger a população na faixa etária de 7 a 14 anos como alvo de sua ação (GOUVÊA, 2004a, p. 275), a escola difundia uma nova condição de infância: a criança escolarizada (VEIGA, 2004, p. 76) e seu lugar no mundo como aluno (VEIGA, 2005, p. 78), disseminando a ideia de que “as crianças deveriam tornar-se, pela ação da escola, agentes civilizatórios em seus meios de origem” (GOUVÊA, 2007, p. 126).

Tendo por referência este contexto, o artigo propõe-se verificar como a instrução dessa faixa etária da população foi pensada por Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior, um professor público da cidade da Lapa, na então Província do Paraná, a partir de sua experiência docente, entre os anos de 1867 e 1880.

A idade da Lapa surgiu no século XVIII como local estratégico de pouso para os tropeiros que vinham de Viamão, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, até Sorocaba, em São Paulo, para a grande feira de muares que anualmente se realizava naquela cidade. Em 13 de junho de 1769, o povoado tornou-se Freguesia de Santo Antonio da Lapa. Por volta de 1800, foi consolidada como principal via de acesso a São Paulo, vindo do sul, a Estrada da Mata, à beira da qual se desenvolveu, ao longo do século XIX, a Vila do Príncipe (título recebido em 1806), depois cidade da Lapa (elevação alcançada em 1872). Esta cidade viveu, nas três últimas décadas do Segundo Reinado, momentos significativos da definição política e social do Brasil, como a Guerra do Paraguai, a Lei do Ventre Livre, o Primeiro Recenseamento do Império Brasileiro, a Reforma Eleitoral e a Abolição da Escravidão. Num plano mais regional, acompanhou o processo de organização da sociedade paranaense, a última província a ser criada no Império, participando de preocupações diversas, dentre as quais a escolarização da população. Na Lapa, por sua vez, tiveram lugar também experiências históricas mais particulares: a inflexão do comércio de tropas a partir dos anos 1870, a elevação de vila a cidade, a criação de uma associação literária e uma biblioteca, a construção de um teatro (ainda hoje existente), a visita do imperador D. Pedro II em 1880 e a rápida passagem da

Princesa Isabel e do Conde D’Eu, em 1884. No tocante à instrução pública, a cidade sempre foi sede de inspetoria de instrução, contando com escolas públicas desde 1832 e 1848, para meninos e meninas, respectivamente (KUBO, 1986, p. 314-315), além de várias escolas particulares de maior ou menor duração, assim como cadeiras isoladas de ensino de francês e latim. Na década de 1870, teve lugar ali a tentativa de criação de uma escola noturna para adultos, que, interrompida, foi retomada em 1882, com o apoio da Câmara Municipal.

Especificamente entre os anos de 1867 e 1880 – datas balizadoras da documentação aqui analisada –, existiam na Lapa três escolas de instrução elementar, duas para meninos e uma para meninas. Os professores dessa localidade depararam-se com problemas muito semelhantes aos que seus colegas de outras províncias também encontravam. Um deles, o professor público de meninos Pedro Fortunato de Souza Magalhães Junior, titular da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa, chamou a atenção, ao longo de minhas pesquisas, por ser um sujeito bastante ativo no exercício de sua profissão e, ao mesmo tempo, por serem mais abundantes os vestígios de suas experiências históricas que os de seus colegas de ofício. De fato, boa parte das correspondências², livros de matrículas e mapas escolares produzidos por ele foram localizados e puderam ser consultados, oferecendo uma base empírica considerável, que serviu, inclusive, de ponto de partida para uma dissertação de mestrado, hoje concluída.

No presente trabalho, num recorte bastante pontual, ao debruçar-me sobre a experiência histórica deste professor, sua formação e suas posições em torno da instrução da criança, pretendo realizar o ajuste de lentes e o jogo de escalas, conforme propõe Jacques Revel (1998), operando aqui na perspectiva da escala reduzida. Para tanto, interrogo de forma primordial duas correspondências de Pedro Fortunato, escritas em 1877 e 1880³. Impelido pelas contribuições do historiador italiano Carlo Ginzburg, considero que elas não contêm apenas reflexões isoladas de um professor primário do século XIX; antes, são testemunhos que dão visibilidade ao fato de que “na seção

²Utilizo, neste trabalho, a expressão “correspondências” para referir-me ao conjunto de ofícios e relatórios redigidos pelo professor Pedro Fortunato por imposição do exercício de sua profissão e por ele dirigidas a seus superiores (inspetores e presidente da Província) ao longo de sua carreira.

³Sendo mais específico, tais correspondências são um relatório e um ofício, escritos em 1877 e 1880, respectivamente.

transversal de qualquer presente encontramos também as incrustações de numerosos passados” (GINZBURG, 1991, p. 34). Entendo, por isso, que as falas e preocupações de um professor anônimo sobre o seu presente (que para o historiador são um testemunho do passado) estão mergulhadas no conjunto de experiências que tinha de uma sociedade do seu tempo e, especialmente, de uma perspectiva do que deveria ser contemplado no processo de educação das crianças que frequentavam a sua escola. Também entendo que, em certa medida, seu caso reflete preocupações de ordem mais geral em circulação por outras regiões do País àquela época. Por outro lado, embora prisioneiro na jaula de uma cultura (GINZBURG, 2006, p. 20), a jaula é grande o bastante a ponto de a fala deste professor permitir apreender a criatividade de práticas produzidas ou propostas a partir de sua experiência concreta na sala de aula em uma escola para meninos. Além dessas duas correspondências, que são o cerne da empiria deste trabalho, interrogarei o livro de matrículas da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa, no qual o mestre registrou informações importantes acerca dos alunos que frequentavam a escola por ele regida entre os anos de 1867 e 1880, além da legislação educacional e da documentação produzida pela Inspeção de Instrução da Província do Paraná em princípios de 1867, nas quais colherei algumas importantes informações a respeito de sua carreira, formação e experiência docente.

O artigo divide-se em duas partes. Inicialmente, apresento o lugar de produção do discurso de Pedro Fortunato, no sentido *certeauniano* do termo (CERTEAU, 2002, p. 76). Em seguida, a partir das correspondências deste professor e dos registros do livro de matrícula de sua escola, procuro destacar as principais preocupações expressas e propostas que construiu em relação à instrução da criança oitocentista, buscando conectá-las às demais experiências históricas por meio do diálogo com a produção do campo da história da educação do século XIX brasileiro.

Pedro Fortunato e o lugar de produção do seu discurso

Até onde foi possível conhecer, Pedro Fortunato não recebeu nenhuma formação sistemática para tornar-se professor, já que a primeira escola normal da Província do

Paraná só foi criada depois do início de sua atividade no magistério e as evidências históricas não sugerem que tenha ido buscar essa formação fora de sua terra natal.

Por ocasião do concurso público para professor da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa, apresentou como documentação comprobatória de suas qualificações para o magistério um atestado de moralidade (que informava nunca ter deixado de residir na companhia de seus pais) e sua certidão de batismo, emitidos pelo pároco local; um atestado de moralidade assinado pelo Comandante da Guarda Nacional e um atestado de habilitação em francês, assinado pelo professor particular Frederico Guilherme Virmond (DEAP-PR, 1867, AP 294, p. 191-201). A legislação que regulava o processo de provimento das cadeiras de Ensino Primário vagas na Província do Paraná estabelecia que a prova de habilidade ao magistério devia ser dada pela apresentação do diploma de graduação em alguma academia nacional; na falta deste, mediante a realização de “um exame oral e escrito e exercícios práticos em presença do Inspetor Geral ou de alguém por ele nomeado” (PARANÁ, 1857). Em face da documentação apresentada, Pedro Fortunato, por não ter frequentado uma academia nacional ou escola normal (sua habilitação de francês, ao que parece, não lhe granjeou esse privilégio), precisou sujeitar-se a exames práticos e teóricos, sendo, por meio deles, aprovado, obtendo, dessa forma, o ingresso na carreira de professor público de meninos (DEAP-PR, AP 254, p. 125-126).

Falando sobre a Província do Rio de Janeiro, mas de acordo com um modelo também encontrado em outras regiões do Império brasileiro (ainda que em ritmos distintos!), Heloisa Villela (2003) pondera que entre os anos de 1860 e 1880 se viveu, por lá, “a experiência de substituição do modelo “artesanal” de formação de professores [...] pelo modelo profissional” (VILLELA, 2003, p. 1). Explica a historiadora:

No primeiro modelo, o aprendiz de professor aprende vendo e praticando na própria sala de aula, como monitor, adjunto ou substituto de um mestre mais experiente no ofício, como nas oficinas artesanais; no segundo modelo, temos a formação baseada em critérios racionais com nítida separação entre conhecimentos teóricos e prática profissional que acontecem em lugares distintos e pressupõe um alargamento do conteúdo acadêmico, programas organizados por disciplinas e o domínio de métodos específicos (VILLELA, 2003, p. 1).

No caso paranaense, como demonstrou Fabiana Garcia Munhoz (2009), foi esse modelo artesanal que se estabeleceu por meio do primeiro Regulamento de Instrução

Pública de 1857, ainda em vigor em princípios da década 1870. Mas, diferentemente do Rio de Janeiro, onde a experiência de ser monitor, adjunto ou substituto de um mestre mais experiente, possibilitava o aprendizado do ofício, a experiência de um dia ter sido aluno era o fator constituidor do ser e fazer-se professor (MUNHOZ, 2009, 8). Assim, deve ter sido com fundamento nesse tipo de experiência de aprendizado, com base num “ensinar à moda do mestre de quem foi aluno” (Ibidem), que Pedro Fortunato se preparou para prestar a parte prática do exame de habilitação ao magistério em 1867. Já o aprendizado da parte teórica, que também constava do exame, é bem mais difícil de ser mapeado. Teria ele buscado essas orientações com outros professores da cidade ou pela leitura individual de algum manual utilizado na formação docente no século XIX? É uma incógnita a que a documentação compulsada não permite responder.

Por outro lado, essa mesma documentação deixa observar que, no longo prazo, o aprendizado artesanal da docência (e aqui já não me refiro apenas ao de quem um dia foi aluno e ensina como seu mestre, mas, principalmente, do próprio sujeito que, como professor, continua aprendendo no cotidiano do magistério os meandros do seu ofício) conferiu à ação e ao pensamento de Pedro Fortunato um caráter mais prático do que teórico em relação à sua profissão, ainda que esta última dimensão não esteja totalmente ausente de suas reflexões. Tanto é que a capacidade de questionar e articular ideias, visível nas suas diversas correspondências, sugere que, se sua formação inicial vinha da prática, a sua formação posterior pode ter ocorrido também em outros lugares pelos quais circulou, como, por exemplo, a Associação Literária Lapeana, da qual era um dos membros fundadores (LACERDA, 1980, p. 84). Entre as atividades da associação, estava a manutenção de um teatro (que funcionava ao lado da casa do professor) e uma biblioteca. Em meio ao acervo da Biblioteca Literária Lapeana, conservado no Arquivo Público da Lapa, encontram-se, além de livros em francês, livros de história do Brasil, literatura portuguesa, literatura inglesa e inúmeros relatórios oficiais, tanto do Paraná quanto de outras províncias. Uma hipótese que se pode aventar para algumas conexões, que às vezes este professor realiza entre a teoria e sua prática, é de que ela seja devida ao contato frequente com esses materiais, o que lhe teria possibilitado construir um repertório cultural do qual lançava mão quando julgava oportuno. Mas Pedro Fortunato é

também um homem que demonstra conhecer o cotidiano de sua cidade e os hábitos da população local, de modo que esses hábitos e costumes comparecem em suas correspondências, ajudando a compor sua reflexão, agindo, na maioria das vezes, como o “carro-chefe” que o move no desejo de articular as experiências da escola com as da cidade, e vice-versa. Este “olho” na sociedade do seu tempo, além da porta da sala de aula, está presente em ambas as correspondências que iremos analisar.

A primeira, datada de 1877, é um relatório endereçado ao inspetor paroquial da Lapa, Emygdio Westphalem, e cumpre a determinação da legislação provincial de 1876, que exigia ao final de cada ano que os professores públicos prestassem contas de sua atividade aos respectivos inspetores paroquiais (APMCM, 20/11/1877, Cx. 13). Conforme destaca o professor, naquele momento só havia uma escola de meninos em funcionamento na cidade, a da 2ª cadeira, por ele regida (Idem). A escrita, neste caso, é relativamente modesta, uma vez que cumpre o objetivo de informar sobre uma prática. Já a segunda correspondência, dirigida ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província em 1880, de escrita mais expansiva, mais preocupada em sugerir do que em prestar contas, é produzida num contexto diferente. Segundo Pedro Fortunato, ela vinha satisfazer um pedido do presidente da Província que escolhera alguns professores para darem esclarecimentos com vistas à reforma da instrução pública que pretendia realizar no Paraná (DEAP-PR, AP 610, p. 169ss). Aqui, o seu texto, descontado o recurso estilístico tão comum aos professores quando se dirigiam às autoridades, confirma o peso que atribuía à dimensão prática de sua formação, elogiando a escolha feita pelo presidente da Província que:

desceu até o professor de instrução primária para aí colher as informações que como muito sabiamente diz, *só a prática pode dar*, mostrando assim o desejo de *não se deixar levar por doutrinas e teorias* a mais das vezes inexpressíveis (Id., *ibid.*, *grifos meus*).

No parágrafo seguinte, diz lamentar mais do que nunca “não ter habilitação para concorrer ao patriótico fim de melhorar o estado da instrução pública” (Id.), o que, se não é uma referência à modéstia da qual quer se revestir na escrita desta correspondência, é novamente indicação de que o peso maior em sua formação e experiência como professor foi o da prática das salas de aula.

O argumento sobre o qual se movem as ideias e propostas deste professor ao longo das duas correspondências, em especial a de 1880, é a criança, que elege como sujeito privilegiado, em função da qual o funcionamento da escola deveria ir se adaptando. Em consequência, esse lugar de produção do discurso do professor, a partir da prática docente, tendo como argumento central a relação dos meninos com a escola, confere uma importância significativa às experiências que relata e às propostas que faz no tocante à escolarização, pois nos aproxima de alguns aspectos do cotidiano escolar oitocentista, nos quais emerge a presença do sujeito infantil. São estas propostas em torno da escolarização da criança que analisaremos a seguir.

Pedro Fortunato e a Instrução da Criança: experiências e proposições

Um primeiro assunto do qual se ocupa o professor na sua correspondência em 1880 é o que diz respeito ao *número mínimo de alunos* para a abertura de uma escola na Província. Relacionando o que prescrevia o Regulamento Geral da Instrução Pública de 1876 com o que percebia no cotidiano da escola, formulou a seguinte sugestão:

Diz mais no artigo 7º [do Regulamento de 1876] que “haverá em cada povoado em que se verificar a existência de 40 meninos em condições de aprender, uma cadeira pública de ensino elementar...” dando assim a entender que onde não houver 40 meninos não deve existir escola. O regulamento não marca o máximo de meninos que podem frequentar uma escola. Entendo, porém, que justamente quarenta [sic] deveria ser o máximo para uma, pois, acredite V. Sa., por mais diligente que seja o professor, não pode convenientemente lecionar a mais de 40 meninos” (Deap-PR, AP 610, p. 169ss, grifo de Pedro Fortunato)

Três anos antes, o professor pôde experimentar o que significava lecionar para um número superior a este, em função da supressão da 1ª cadeira de meninos da cidade, ocorrida em 1877. Naquela época, relatou ao inspetor paroquial das escolas:

Estão matriculados até esta data [20 de novembro de 1877] 52 alunos tendo esta (ilegível) de ordem pela supressão da cadeira regida pelo meu colega o digno professor o Sr. Geniplo Pereira Ramos. É com dificuldade que se pode dirigir uma escola com avultado número de alunos, tirando disso as vantagens necessárias para, embora fracos, se aprontarem para os exames. Nos lugares pequenos como este e cujos costumes são aproveitar o máximo para a profissão dos pais desde a tenra idade,

convém ao professor dispor de tempo bastante para preparar e habilitar os alunos em prazo breve (APMCM, 20/11/1877, Cx. 13).

Sabe-se, por meio desta mesma correspondência, que o professor adotava o método simultâneo para o ensino em sua escola, possivelmente como previsto na legislação paranaense de 1856, que marcava a divisão em três classes: as duas primeiras, com dois bancos cada; a terceira, com um único banco, distribuídas pela sala em forma de anfiteatro (PARANÁ, 1856). Em tese, o professor daria lições a cada uma das classes, enquanto as outras se ocupavam de alguma atividade previamente estabelecida, o que traria um melhor aproveitamento do tempo. Entretanto, ele chama a atenção para o fato de que a frequência em sua escola não era regular:

Pelo mapa que junto passo às mãos de V. Sa. vê-se que a frequência não é regular e não tem sido possível conseguir mais do que isto, o que afeta o método de ensino simultâneo, pelo atraso com que na classe ficam uns alunos de outros e muitas vezes é impossível conseguir do menino que conserve-se na mesma classe. É a desvantagem do ensino simultâneo (APMCM, 20/11/1877, Cx. 13).

Os argumentos das duas correspondências, se lidos em relação uns com os outros, permitem identificar a criança como o sujeito para o qual se dirigiam os esforços e atenções do professor durante o cotidiano escolar. Todavia, nem todas elas conseguiam frequentar a escola com a devida constância e, no geral, esse número, acima de quarenta meninos, excedia o que se podia julgar conveniente para um bom aproveitamento. Acresça-se a isso que as faltas (geralmente cometidas pelo costume da população de servir-se do trabalho das crianças desde a tenra idade) ocasionavam atrasos que não permitiam que o menino se conservasse na mesma classe. O comentário parece indicar que o mestre procurava conduzir as classes de forma mais ou menos homogênea, o que explica sua afirmação de que “é impossível conseguir do menino que conserve-se na mesma classe”. Ora, se o menino faltava, é óbvio que permaneceria na mesma classe, de modo que esse “conservar-se” deve ser entendido no sentido de não conseguir acompanhar os que avançavam para a classe seguinte, gerando desencontros entre os que “partiam e chegavam” de uma classe à outra. Diante de tudo isso, Pedro Fortunato acreditava que, com um número menor de alunos na escola, ele poderia encontrar outros

meios de administrar melhor o tempo dedicado ao ensino, principalmente porque sabia o que se esperava dele e de sua escola: que preparasse alunos para exames. Por fim, esses testemunhos revelam que, enquanto para o governo da Província o número mínimo indicava o ponto de partida para abertura de uma escola, Pedro Fortunato o delimitava como o máximo aceitável para que, convenientemente um professor pudesse realizar o seu trabalho.

Uma segunda proposição do professor lapiano em 1880 diz respeito justamente ao *tempo de duração dos trabalhos escolares* e se relaciona, indiretamente, com a do número de alunos em uma escola. O regulamento em vigor determinava para as vilas e bairros que os trabalhos escolares durassem uma única sessão e, nas cidades, fosse dividido em duas, num total de seis horas diárias. Na opinião de Pedro Fortunato, deduz-se disso:

que o regulamento supõe, nas cidades, habitantes mais ou menos aglomerados e assim ao redor das escolas e nas vilas, povoados e bairros disseminados. A verdade é que as nossas cidades do interior e com especialidade esta, têm a população muito disseminada, de maneira que meninos que moram a uma légua e mesmo mais vêm todos os dias à escola, assistem a 1ª sessão e não voltam à 2ª, isto devido à grande dificuldade que seus pais encontram em aí mantê-los. Este mal pode ser remediado reduzindo-se as duas sessões a uma, não de 6 horas como manda o regulamento e que seria fatigante para os meninos mais novos e sim de 5, que é tempo suficiente (DEAP-PR, AP 610, p. 169ss).

Rita de Cássia Gallego (2008) já teve oportunidade de demonstrar, a partir da Província de São Paulo, que a construção do tempo escolar é resultado de heranças, disputas e negociações em relação aos tempos sociais. Se levarmos em conta esta constatação, em que pese a distância espacial, Pedro Fortunato viveu, a seu modo, a experiência de tal negociação, ao perceber que era inútil insistir em duas sessões diárias quando os alunos no mais das vezes só conseguiam participar de uma. Mais ainda, percebeu que os diversificados ritmos de vida, nas diferentes populações da sua época, tinham sua parcela de interferência no tempo escolar, na medida em que era difícil aos pais que moravam no interior manter os filhos na cidade.

É importante a observação que faz sobre como seria o funcionamento da sessão única: ela não deveria ter a mesma duração das duas sessões por ser fatigante para os meninos mais novos, já que não contaria com intervalos para descanso. Deveria ser de um

tempo menor. Em face disso, torna-se necessário perguntar: se o número maior de alunos não lhe dava tempo suficiente para obter aproveitamento, não parece inconsistente da parte do nosso professor propor três anos mais tarde que o próprio tempo fosse reduzido? Creio que não, justamente porque o tempo não é um dado único e objetivo, mas, como lembra Norbert Elias (1998), uma construção social, que perpassa a experiência dos grupos sociais. Esse tempo, do qual fala Pedro Fortunato nas duas correspondências, de modo algum era o mesmo. São tempos distintos. Um era o tempo do professor e da escola; outro, o da criança, com suas especificidades e que, segundo ele, deveriam ser levadas em conta pelo tempo escolar. Aproveitar bem o tempo também não nos deve levar a crer que se trate de um sentido unívoco. Muito pelo contrário. O bom aproveitamento do tempo – aquele para que o aluno se preparasse para exames finais – passava pelo correto aproveitamento do tempo do menino, em especial dos mais novos, para os quais seis horas diárias eram fatigantes. Percebe-se, assim, o olhar atento do professor, não apenas para seu trabalho, mas para os meios de melhor conseguir desempenhá-lo e que passava, necessariamente, pela adaptação dos ritmos da escola aos ritmos da criança: uma só sessão e um tempo menor de duração dos trabalhos escolares.

O terceiro assunto evocado por Pedro Fortunato em 1880 refere-se à questão da *idade apropriada à escolarização*. Diante do fato de que a lei proibía a matrícula de menores de cinco anos, argumenta:

em vez de menores de cinco anos deveria ser de seis. Um menino de 5 anos ainda precisa de colo materno e não tem a inteligência necessária para o começo da instrução e a inteligência é, como diz um médico, um botão que não se deve violentar (DEAP-PR, AP 610, p. 169ss, grifos meus).

Na concepção do professor, era preciso levar em conta a idade do aluno para a transmissão dos saberes escolarizados. Sugere, por isso, que as crianças menores de seis anos permaneçam com suas mães, uma vez que necessitam ainda dos cuidados maternos e não estariam prontas para receber a instrução. Luciano Mendes de Faria Filho tem identificado, em suas pesquisas sobre a escolarização, três sentidos em torno desta palavra, dos quais o último remete a um processo de “submetimento das pessoas, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 195), ou seja, um processo de transformação e modificação dos sujeitos com vistas ao efeito de tornar escolar (Ibid.). Parece ser mais ou menos próximo deste sentido que Pedro Fortunato

entende o processo de escolarização quando compara a inteligência da criança pequena a “um botão que não se deve violentar”. Julgo importante assinalar a maneira como a escolarização é concebida na visão deste professor: um esforço coercitivo, no sentido de produção de algo novo na criança, adquirido por meio da escola, que a modificava em função dos imperativos escolares. Haveria, mais uma vez, um tempo apropriado para isso, que começava aos seis anos de idade. Não foi possível descobrir quem seria o médico ao qual Pedro Fortunato se refere. Todavia, esse argumento repercute, de certo modo, discursos mais antigos, como o de Comenius (1592-1671), que no século XVII já fazia suas comparações de que o cérebro na idade infantil “é inteiramente úmido e mole e apto a receber todas as figuras que se lhe apresentam” (COMENIUS, 2001, p. 114), defendendo que antes dos seis anos de idade o regaço materno é que deveria ser a escola da infância (Ibid., p. 460). Dificilmente saberemos se Pedro Fortunato leu Comenius, ao menos pela documentação até agora localizada sobre este professor, bem como na Biblioteca da Associação Literária Lapeana. O que se pode afirmar é que sua opinião poderia ter por base tanto sua prática como noções de pedagogia que conheceu. Seja como for, tudo, em ambos os casos, converge para o reconhecimento de um momento específico no tempo da vida da criança. Neste momento específico é que se deveria realizar a transição do espaço doméstico para o espaço escolar, quando então a criança começaria a receber os saberes escolarizados.

O quarto tema a que se dedica a pena de Pedro Fortunato é o do *provisamento de materiais para os alunos pobres*. Segundo ele: “a respeito dos móveis e utensis [materiais escolares] para os meninos pobres, se não se suprirem os respectivos professores, nada poderão eles aprender” (DEAP-PR, AP 610, p. 169ss). Se em 1880 ele está sendo econômico em seu pedido, em 1877 já manifestava a mesma preocupação, mas de modo detalhado:

Para o ano novo, julgo indispensável que sejam fornecidos os objetos que peço no orçamento que também nesta data tenho a honra de passar às mãos de V. Sa. sem os quais os meninos pobres nada farão por não terem quem lhes forneça os materiais para estudo e ficam sem recursos, impossibilitados de saírem da escola com exame feito (APMCM, 20/11/1877, Cx. 13, grifos meus).

Se a maneira de se expressar do professor tem extensões textuais diferentes nas duas situações, a insistência em um dado é a constante em ambos os casos: sem que o governo da província envie os materiais destinados aos alunos pobres, eles nada podem aprender, não concluindo a escolarização, pela impossibilidade “de saírem da escola com exame feito.” Esse tipo de queixa formulada por professores já é de amplo conhecimento, na historiografia da educação do Oitocentos, como demonstrou e problematizou Valdeniza Maria da Barra em relação à Província de Goiás (BARRA, 2008). Mas será que realmente os alunos pobres, na falta de materiais, deixavam de concluir a escolarização, como alegava Pedro Fortunato? Os registros do livro de matrículas de sua escola podem nos fornecer respostas a esta questão.

Entre os anos de 1867 e 1880, nosso professor sempre reservou uma coluna em seu livro de matrículas encabeçada pelo termo “estado pecuniário”, na qual registrava se o aluno “é pobre” ou “tem meios”. Dos 226 meninos matriculados ao longo deste período, 55 foram considerados pobres (APMCM, Livro de Matrículas, Caixa 16). Além dessa informação, registrava, em outra coluna, “observações”, em que situação o aluno deixava a sua escola, de modo que é possível conhecer se o faziam com o “ensino completo” ou com “ensino incompleto”. No cruzamento destes dois dados, é possível verificar se, de fato, os alunos pobres – para os quais, segundo ele, faltavam os materiais essenciais ao ensino – realmente acabavam deixando sua escola com o ensino incompleto (Tabela 1).

Ano de Matrícula	Número de Alunos declarados pobres	Situação ao sair da escola	
		Ensino Completo	Ensino Incompleto
1867	9	1	8
1868	12	3	9
1869	2		2
1870	3		3
1871	1		1

1872	3		3
1873			
1874	2		2
1875	1		1
1876	3		3
1877	6		6
1878	7		7
1879	3		3
1880	3		3
Total	55	4	51

Tabela 1 – Situação dos alunos pobres ao deixarem a Escola de Pedro Fortunato (1867-1880)

Fonte: APMCM. Livro de Matrículas da 2ª Cadeira do Sexo Masculino.

Observando a tabela 1, percebemos que, de fato, aquilo que Pedro Fortunato afirmava nos seus ofícios em 1877 e 1880 corresponde ao que se dava na prática em sua escola. Dos 55 alunos pobres, apenas quatro deixaram-na devidamente habilitados nas matérias do ensino primário. O último aluno pobre a sair da escola nestas condições foi matriculado em 1868. Os outros 50 alunos pobres que a frequentaram de 1867 a 1880, sem receber os devidos materiais – e os ofícios do professor sugerem que isso acontecia com frequência -, a deixaram com o ensino incompleto. É certo que outros motivos podem ter influenciado nessas saídas, mas o que o registro do professor, somado a seus argumentos, nos lega, é a possibilidade histórica (cf. DAVIS, 1987, p. 10) de que a falta de materiais também estava dentre estes motivos. Diante deste panorama, torna-se mais fácil compreender a importância que o assunto do provimento de *utensils* para os meninos pobres tinha no cotidiano da segunda cadeira do sexo masculino da Lapa e, talvez, em tantas outras escolas naquele período. A consciência da necessidade efetiva desses materiais para o desenrolar do processo de escolarização não nascia apenas de discursos acerca da materialidade da escola, tão em voga naquela época, mas da

observação diária que o professor fazia das crianças que frequentavam sua escola e a deixavam por não possuírem materiais para o estudo.

O último tema que proponho analisar, presente na correspondência de 1880, chamou a atenção por ser a única vez que apareceu nas correspondências dos professores da cidade da Lapa, mencionando a *necessidade de oferta de instrução para escravos e ingênuos*, sendo estes últimos os filhos livres da mulher escrava, assim nascidos em função da lei de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre. Vejamos como Pedro Fortunato se pronunciou sobre esta questão:

Pelo artigo 39 [do Regulamento de Instrução de 1876] ficam vedadas aos escravos e por consequência aos ingênuos as matrículas nas escolas públicas. Daqui a 20 anos, os *primeiros ainda o serão*? E os segundos, que pela lei de 28 de setembro, não o serão, será justo que se negue esta pouca instrução? Poucos, muito poucos serão os senhores que mandam às escolas os ingênuos, quanto mais os escravos e assim não há inconveniente em ser suprimido do regulamento um artigo que pesava nossa *intolerância* (Deap-PR, AP 610, p. 169ss, grifos meus).

Duas ideias marcam a reflexão que Pedro Fortunato faz sobre este tema. Em primeiro lugar, ele demonstra ter ciência da derrocada do regime da escravidão, que se desenrolava tanto no Império quanto em sua cidade, a qual, segundo as análises de Márcia Graf (1981, p. 66), possuía o maior número de cativos da Província, calculada em 1.079 pessoas, numa população de pouco mais de 8.000 habitantes. Instruir essa categoria, que possivelmente dali a vinte anos não mais viveria esta condição, era, na opinião de Pedro Fortunato, uma necessidade. É interessante sugerir, embora o conteúdo da sua correspondência não permita avançar quanto a isso, que ele poderia estar se referindo não a escravos adultos, mas aos meninos nascidos antes de 1871, que teriam entre 10 e 14 anos e, como os demais escravos, eram excluídos da frequência às aulas públicas, como se vê no Regulamento de Instrução de 1876, em vigor no momento em que escrevia sua correspondência. Esta hipótese, que carece de base empírica, parece autorizada se observarmos que até aqui Pedro Fortunato sempre se apóia em sua experiência como professor de meninos, de modo que não parece absurdo pensar que esses escravos aos quais faz menção sejam crianças escravas, e não adultos.

Um segundo aspecto presente na proposta nos remete às representações em circulação sobre os ingênuos, uma nova categoria de infância, formada por crianças nascidas livres de mães escravas, mas que, como bem demonstrou a análise de Marcus Vinicius Fonseca (2002, p. 96) e parece se confirmar na fala de Pedro Fortunato, tinham a mesma criação das crianças cativas nascidas antes do Ventre Livre. Estas, além de receberem tratamento igual ao dos que ainda viviam em escravidão, eram excluídas da escola por vontade dos senhores pela interpretação que faziam da lei em vigor, “confundindo-as” com os escravos, estes, sim, proibidos de frequentar as escolas paranaenses. Em face disso, na ótica de Pedro Fortunato, cumpria revogar a proibição da presença dos escravos na escola para possibilitar a entrada também dos ingênuos. Uma lei que superasse o peso da *intolerância*, afirmava o professor da Lapa.

Seria Pedro Fortunato um homem “à frente do seu tempo” ao formular esse tipo de propostas em 1880? Para arriscar uma resposta, precisamos nos remeter a dois movimentos que tiveram força significativa na Província do Paraná nesse período: o abolicionismo e o emancipacionismo. Conforme as interpretações de Márcia Graf, tomando por fonte a imprensa periódica, a primeira corrente, representada pelos membros do Partido Liberal, defendia a abolição, o fim imediato da escravidão. Por outro lado, os conservadores eram emancipacionistas, lutando para que a libertação ocorresse de forma lenta e gradativa, no espírito da lei do Ventre Livre (GRAF, 1981, p. 135-136). As proposições de Pedro Fortunato, nesse contexto, parecem mais próximas à visão emancipacionista que à abolicionista, pois fica clara, em sua fala, a preocupação sobre o futuro daqueles que dali a alguns anos não mais seriam escravos, ou seja, preocupava-se em oferecer-lhes a instrução enquanto ainda estivessem sob a tutela dos seus senhores – lembrando-nos que ele incluía nessa categoria os ingênuos – para que, antes da liberdade, que inevitavelmente aguardava a ambos, recebessem o batismo da instrução no banco das escolas. Parece, então, que nosso professor, como todo agente histórico, não estava à frente do seu tempo, mas, antes, dialogava com esse tempo e assumia também as suas posições. A intolerância à qual ele se refere dizia respeito, neste sentido, mais à resistência dos senhores de não darem naquele momento a instrução – ferramenta essencial para os que um dia deixariam o cativeiro – do que a todo o passado de

escravidão e opressão da população negra, que naqueles anos, nós o sabemos e sujeitos como Pedro Fortunato já o percebiam, estava perto do fim. Ele reconhecia, a partir de sua prática, que a escola seria um importante meio para garantir a delicada transição que estava se processando na sociedade brasileira de fins do século XIX. Instruir a criança escrava e a criança ingênua era, no seu modo de encarar as coisas, necessidade urgente, sobre a qual, em 1880, se sentiu à vontade para opinar.

Considerações Finais

A análise do pensamento e das posições de um professor público, anônimo, do século XIX e de fragmentos de formação e experiência docente ajudou a perceber peculiaridades do processo de escolarização que, em análises macroscópicas, tenderiam a passar despercebidas.

Quanto à formação e experiência docente de Pedro Fortunato, identificou-se que, embora não possuísse formação específica para o magistério, exercia-o como ofício, tendo ampla compreensão da instituição na qual estava inserido e daquilo que dela se esperava por meio do seu fazer docente. Mais do que um “saber”, embora inegavelmente o detivesse, demonstrava possuir um “saber fazer”, inclusive reconhecido por seus superiores, a ponto de ser escolhido para oferecer contribuições à reformulação do Regulamento de Instrução da Província do Paraná em 1880. Tratava-se de um “saber fazer” construído na experiência cotidiana com as crianças que frequentavam sua escola e as diferentes infâncias por elas vividas. Não por acaso é nessa experiência de relação com os pequenos que ele formula os argumentos centrais das proposições aqui analisadas.

Por reconhecer na criança uma especificidade, sugere alterações na idade de ingresso na escola e no tempo de duração das aulas. Por conhecer as experiências que seus alunos tinham fora do espaço escolar, fosse a inserção no trabalho com os pais ou a dificuldade de ir à escola ou nela permanecer, propunha que esta se adaptasse às demandas que voluntária ou involuntariamente advinham desta clientela. Por saber o

quanto os meninos pobres precisavam que a Província lhes fornecesse materiais e que, de fato, a sua falta era um impedimento para concluírem a instrução, conferia grande importância à questão. Em função da transição que ocorria na sociedade do seu tempo, do trabalho escravo para o trabalho livre, num posicionamento bastante próximo ao do emancipacionismo, defendia a instrução dos escravos e ingênuos.

Finalmente, a análise em escala reduzida, aqui utilizada, colaborou com a escrita do tipo de história imaginada pelo operário leitor de Brecht (1982), em que sujeitos construtores da escola podem ganhar visibilidade e ajudar a compreender processos e ritmos que, mesmo não sendo de todo desconhecidos da historiografia, sempre têm algo mais a informar. A experiência de Pedro Fortunato com seus alunos é uma dessas histórias.

Referências

- BARRA, V. M. L. Condições materiais para o exercício docente: sinais de um projeto educacional oitocentista. In: *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, n. 7, jan./dez. 2008. p. 165-177.
- BRECHT, B. Perguntas de um operário que lê. In: *Antologia Poética*. São Paulo: Elo, 1982.
- CERTEAU, M. A operação historiográfica. In: *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 65-119.
- COMENIUS, I. A. *Didática Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- DAVIS, N. Z. *O Retorno de Martin Guerre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ELIAS, N. Introdução. In: *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 7-32.
- FARIA FILHO, L. M. Escolarização e Cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). *Culturas Escolares, saberes e práticas educativas – itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.
- FONSECA, M. V. *A Educação dos Negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

- GALLEGO, R. C. *Tempos, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo: Heranças e negociações (1846-1890)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo - São Paulo.
- GINZBURG, C. *História Noturna: Decifrando o Sabá*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GOUVÊA, M. C. S. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita. In: *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 28, n. 14, 2007. p. 121-146.
- _____. Meninas nas salas de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M. (org). *A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. p. 189-212.
- _____. Tempos de Aprender: a produção histórica da idade escolar. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 8, jul./dez. 2004a. p. 265-288.
- GRAFF, M. E. C. *A Imprensa Periódica e a Escravidão no Paraná*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1986.
- INÁCIO, M. S. et. al. *Escola, Política e Cultura*. Belo Horizonte: Argumentum, 2006.
- KUBO, E. M. *A Legislação e a Instrução Pública de Primeiras Letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo*. Curitiba: SECE, 1986.
- LACERDA, M. T. B. *Subsídios para a História do Teatro no Paraná*. Curitiba: Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, 1980.
- MUNHOZ, F. G. Formação de professores de primeiras letras no “Paraná” Oitocentista. CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 17, 2009, Campinas. In: *Anais...* Campinas, 2009.
- REVEL, J. *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. (Org.). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- VEIGA, C. G. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração elementar no século XIX. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 9, p. 2005. p.73-107.

_____. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: _____. *A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VILLELA, H. O. S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas, MG, 2003.

Fontes

APMCM. *Livro de Matrículas da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa*. 1861-1891. Caixa 16.

_____. *Relatório de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr. ao Inspetor Paroquial das Escolas da Lapa Emygdio Westphalem*. Lapa, 20/11/1877, Caixa 13.

DEAP-PR. *Documentos apresentados pelo cidadão Pedro Fortunato de Souza Magalhães Júnior para concurso da 2ª Cadeira do Sexo Masculino da Vila do Príncipe*. Curitiba, Fevereiro de 1867, AP 294, p. 191-201.

_____. *Ofício de Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr. ao Inspetor Geral da Instrução Pública Euclides Francisco de Moura*. Lapa, 1880, AP 610, p. 169s.

_____. *Parecer final sobre exame do professor público Pedro Fortunato de Souza Magalhães Jr.* Curitiba, 1867, AP 254, p. 125-126.

PARANÁ. *Instrução Geral de 27 de Dezembro de 1856, contendo o plano e divisão do ensino nas escolas*. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 44, *arquivo digital*.

_____. *Regulamento Geral da Instrução Pública de 8 de abril de 1857*. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 52, *arquivo digital*.

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Revista Linhas
Volume 14 - Número 26 - Ano 2013
revistalinhas@gmail.com

Recebido em: 05/11/2012
Aprovado em: 06/05/2013