



Vol. 4 - Nº 7 - Jan./jun. 2009

p. 133-145

A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DO PARANÁ: REFLEXÕES A PARTIR DOS RELATÓRIOS DO PERÍODO DE 1854 A 1874

Maria Elisabeth Blanck Miguel (PUCPR)¹

Henrique Klenk (PUCPR)²

Resumo: O presente artigo traz as análises feitas a partir das leituras dos relatórios da instrução pública, que eram elaborados pelos Inspetores Gerais da Instrução Pública, Inspetores Paroquiais e por professores. Este texto refere-se ao aprofundamento de temas (categorias) sobre a educação escolar pública nas escolas paranaenses no período do Paraná provincial que surgiram de estudos precedentes, tais como a organização do sistema escolar e a relação professor-aluno. Para responder ao objetivo de leitura e análise interpretativa dos relatórios da Instrução Pública levantando dados referentes à relação Professor-Aluno e a organização da escola, também foi estudada a bibliografia sobre a educação escolar paranaense no período provincial, para melhor Interpretar as informações a partir da história da educação. A metodologia de análise e interpretação dos dados foi a partir do materialismo histórico-dialético, sendo assim, considera-se que o modo de produção da vida material e cultural determina a forma como a educação é compreendida. A partir das análises contata-se que os documentos denotam os problemas relacionados à instrução pública, tais como a falta de dependências escolares, de materiais necessários para a instrução, má remuneração, pouca qualificação dos professores, evasão dos ingressos, pouco valor atribuído à instrução escolar pela população, estão presentes na maior parte do período estudado e retratam a realidade da mesma, no entanto, percebe-se que ocasionalmente a Província empreende esforços, ao menos nos discursos dos presidentes à assembléia legislativa, afim de melhorar o quadro da Instrução Pública, dentre estes esforços a criação da escola normal para a formação daqueles que se dignavam ao “sacerdócio” do magistério, maneira como era alusida à função de ensinar.

Palavras-chave: Instrução Pública; Província; Organização da escola.

PUBLIC EDUCATION IN THE PROVINCE OF PARANÁ: REFLECTIONS BASED ON THE
REPORTS OF THE PERIOD BETWEEN 1854 AND 1874

Abstract: The work privileges the documental sources in order to interpretate the beggining of public education in the Province of Paraná. It analyzes the reports and official letters in the period between 1854 a 1864, besides the educational legislation of

the same period. It aims to understand how the beginning of the setting up of public education was possible and how this process was taken by official authorities and by the teachers that worked with the population. The leading theoretical perspective of the analysis of the data is fundamented in the conception materialist-historical, since it is supposed that the production way of material life and the social relations of it, enables the appearance and consolidation of some social institutions such as public school. Writers such as Bloch, Farge, Sodré, Fávero, Miguel and Wachowicz assist the analysis and interpretations. It is considered that the data provide grouped information in new categories such as the need of public education, the training of teachers, the inadequacy of schools, the need of school supplies, the discipline and punishment, the school evasion. The analysis of the data provided by the sources was accomplished taking in consideration the official speech and the teachers' testimonies registered in reports. The results show that in the beginning of the establishment of the Province of Paraná, the public authority was interested, at least in the speech, in public education without taking in consideration the real conditions of the province. The teachers' reports allow the visibility of the problems that interfered in the education. The considered issues are explained in a much wider context of the real conditions of the Province.

Keywords: Public instruction; Province education; Education in Paraná-Brazil; Documentary sources.

Este trabalho apresenta algumas reflexões provenientes da pesquisa com fontes primárias da educação brasileira que vem sendo desenvolvido em nível nacional enquanto parte de um conjunto de pesquisas promovido pelo grupo História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). A continuidade ao projeto de levantamento de fontes primárias da educação brasileira e sua publicação faz com que estejamos envolvidos no levantamento dos Relatórios da Instrução Pública pertencentes ao período provincial paranaense.

Na medida em que aprofundamos os estudos, percebemos a situação da instrução pública quando a Província do Paraná iniciou sua organização, bem como os atos mais significativos que visavam à melhoria das condições provinciais.

O trabalho de busca, seleção e levantamento de fontes, proporciona ao pesquisador, o conhecimento dos conteúdos das mesmas e leva-o a interpretá-los segundo a matriz teórica que guia sua compreensão da realidade. Assim, se nossa interpretação da educação, do homem e do mundo sustenta-se no modo de produção da vida material e espiritual, (cf. Sodré- 1989) e das relações sociais estabelecidas, os dados das fontes possibilitam o surgimento de novas categorias que direcionam as reflexões e auxiliam a compreensão da educação no período estudado.

O fato de havermos procedido anteriormente ao levantamento da legislação educacional do período provincial paranaense, nos leva a estabelecermos relação entre os preceitos legais e as descrições mais aproximadas da realidade escolar, descritas nos relatórios dos professores. Daí fazermos a ligação dos dados provinidos dos relatórios, com as leis, regulamentos e decisões oriundas do poder público

e que chegam às escolas para serem cumpridas, mas na maioria das vezes, não o são, dada a impossibilidade real de aplicação.

Esta segunda fase do projeto, ou seja, o contato com os relatórios, dentre eles, os dos professores, permitem conhecer novos sujeitos que parecem reviver quando trazemos à tona suas reivindicações, suas análises do contexto social mais amplo, da realidade de seus alunos, da comunidade. A pesquisa torna-se então palpitante de vida (Farge, 1989) e somos forçados a reconhecer que, muitos dos problemas com os quais nos deparamos hoje são semelhantes aos do passado. A questão das verbas para a educação, da formação dos professores, das quotas para alunos pobres, estão já inscritos na história da educação e requerem respostas. O trabalho com as fontes documentais faz com que nos deparemos com fragmentos do passado, ou “vestígios” como queria Bloch (2001) que, ao serem organizados, oferecem a compreensão de uma parte da história.

O conhecimento da história pelas vozes de seus personagens, preservadas nos seus relatos, permite o estabelecimento de relações mais amplas com o contexto sócio-econômico, político e cultural, nos quais tais personagens viveram. As condições de vida, de formação profissional, possibilitam aprofundar o conhecimento do modo como foi conformado o sistema educacional no Paraná e das pessoas que participaram dessa construção.

Os relatórios do período de 1854 a 1874, referentes à educação na Província do Paraná, mostram como as instituições sociais públicas começaram a ser organizadas, dentre elas a que ofereceria a educação escolar, naquele momento tratada como “instrução pública.”

No caso das fontes que servem para aprofundar o conhecimento da organização do ensino público provincial há, nos documentos, uma continuidade de relatórios e ofícios escritos, em sua maioria, sob a ótica oficial. Isto possibilita perceber uma linha de continuidade nos argumentos apresentados para mostrar a importância da educação enquanto promotora de um desenvolvimento almejado.

Embora os discursos não se coadunassem com a realidade da Província, demonstravam a crença no poder da educação para conformar as inteligências, as vontades e concretizar uma nova realidade. É importante lembrar aqui as observações de Bloch, a respeito:

[...] os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito (de não se sabe) qual misterioso decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de terem apenas o alcance de exercícios de técnicos, tocam eles mesmos no mais íntimo da vida do passado, pois o que se encontra assim posto em jogo é nada menos do que a lembrança através de gerações (BLOCH, 2001, p.83).

O conjunto de relatórios oficiais que representa a visão do governo pode ser considerado enquanto a voz daqueles que, no período provincial, ocupavam posi-

ções no aparelho do Estado. Porém, os relatórios e ofícios escritos pelos professores representam as vozes de sujeitos individuais imersos na realidade de suas salas de aula, de seus alunos, às voltas com os problemas que a realidade social lhes impunha. Podem, no entanto, representar também a posição de uma categoria, embora ainda não organizada, mas que, pela prática exercida, compartilhavam dos mesmos problemas e buscavam soluções.

Utilizando-se dos relatórios faz-se o presente estudo. As fontes são aqui consideradas enquanto produtos de uma determinada época, escritas por determinados sujeitos históricos que ocupavam posições específicas. O método que encaminha as análises considera a produção da vida material (econômica) como determinante das relações sociais que se organizam em instituições e práticas. No caso da educação formal trata-se de transmitir e preservar determinados conhecimentos e atitudes consideradas contraditoriamente como necessárias para a manutenção de costumes e avanço da sociedade.

Ao ler os relatórios da instrução pública, bem como os ofícios de professores, além de mapas de frequência, pode-se constatar que no Império, a província do Paraná direcionou seu olhar para o campo educacional a fim de, com a educação da infância, construir uma província mais próspera e produtiva.

O discurso liberal presente nos relatórios traduz o ideário da educação como promotora da prosperidade. Pode-se tomar como exemplo, as afirmativas de Correia (1871 p.66), Presidente provincial: “Da instrução depende a felicidade dos particulares e dos povos. [...]” E ainda, “Nada há mais incontestável do que a influência da educação sobre a índole, sobre os hábitos dos povos, e conseqüentemente sobre a sua felicidade material e moral[...].”

Os problemas que aparecem em relação à instrução pública, como falta de dependências escolares, de materiais necessários, má remuneração e pouca qualificação dos professores, evasão dos ingressos, pouco valor atribuído à instrução escolar pela população, estão presentes durante o período estudado.

Como exemplo das dificuldades encontradas pelos professores, transcrevemos um trecho de uma petição de demissão:

Cabe-me por agora louvar ao Sr. Fernando Peiteado Rosas, Inspetor da instrução primária desta freguesia, - este digno Inspetor pobre e verdadeiro pai da mocidade que cuidadoso tem cooperado para o progresso da educação da mocidade, já colocando professores e procurando casa para nela haver ensino, procurando todos os meios para prosperar aqui a instrução primária, já surtindo com papel, penas, tinta e mobília, porque a aula Normal desta freguesia sempre gemeu com o peso da necessidade, tudo sempre lhe faltou, a Nação nunca lhe prestou socorro algum para as meninas pobres e por isso também alguns pais pobres deixam de por seus filhos na aula.

Os meninos cometem imensas faltas, os pais tiram – os por um e dois meses empregando-os já na roça, já no campo.

O Inspetor procura uma casa e não (ilegível) para alugar, e como pode prevalecer a instrução primária? De nenhuma maneira.

É útil que haja uma casa própria para o ensino público, ao contrário tudo fenece – porque, havendo neste lugar qualquer festividade os proprietários tomam posse das casas e o professor está na rua, e os alunos privados de receber a instrução primária.

É tudo isto, Exm^o Sr., o que me conduz a pedir demissão do atual emprego, e pedir a V. Ex^a haja de perdoar-me não ter empenhado minhas obrigações como desejava[...] (Professor Aprígio Guilherme Antônio Ap. N^o 006 ,vol. 005, 1854, p. 6 a 7).

Na fala do professor, além da desilusão com a prática profissional, aparece a denúncia da falta de apoio do Estado à educação, embora o professor se reporte à Nação, o que leva a supor que ele estava se referindo ao poder central. Sabe-se que, já pelo Ato Adicional de 1834, a Nação enquanto poder central se desobrigava da responsabilidade relativa à educação nas províncias. Segundo Sucupira:

Na sessão legislativa de 1834, após três discussões iniciadas em junho daquele ano, foi afinal aprovado e logo promulgado solenemente, no dia 21 de agosto de 1834, o decreto legislativo incorporado à Constituição do Império como Ato Adicional. Do primitivo projeto da Câmara, permaneceram, como queria o Senado, a autonomia relativa das províncias, com suas assembleias legislativas, e a extinção do Conselho de Estado. Na competência legislativa atribuída às assembleias provinciais pelo artigo 10 do Ato, figurava a de legislar (§2º) “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados”(1996, p. 60-61).

Em outro trecho do mesmo capítulo, Sucupira remete ao comentário de Pimenta Bueno sobre os dispositivos constitucionais no que se referia à instrução pública primária nas províncias. Neste, ele afirmava a necessidade dos “poderes gerais” responderem pela instrução primária, e de não abdicarem da “criação de uma educação nacional homogênea e uniforme, que” gerisse e generalizasse “o caráter brasileiro em todas as províncias, ao menos em todos os centros mais populosos delas” (PIMENTA BUENO citado por SUCUPIRA, 1996, p. 62).

Deste modo, a descentralização da educação primária também não era aceita plenamente por alguns que discutiam a Constituição e o Ato Adicional. Nas escolas, os professores viviam a realidade de não contarem com um apoio do poder central. A Província, por sua vez, era pobre, de população esparsa e ainda estava se organizando.

Assim, pode-se perceber no relatório do professor Aprígio Guilherme Antônio, anteriormente citado, que as atribuições dos professores transcendiam àquela de ministrar a aula e se situavam no plano de organização da escola. Na petição exposta, o professor mostrava-se assoberbado pela precariedade do ensino e não via outra solução, que não a de pedir demissão. Entre os problemas mais frequen-

tes relatados por professores e inspetores estavam os relacionados aos recursos materiais e didáticos para as atividades de classe, a falta de bancos, mesas, lousas, régua, papel e pena.

Wachowicz ao trabalhar a relação professor-estado no Paraná Tradicional, a partir de fontes documentais, afirma: “Nas visitas dos inspetores a conclusão geral é de que nas escolas públicas falta tudo, menos o professor. E que este deve assumir todos os encargos” (1984, p.134). E ainda: “ A descrição encontrada nos ofícios e relatórios, revela que o governo não cumpria o regulamento, e o professor em muitos casos supria os materiais necessários” (1984, p.135). A situação da instrução pública é tão desfavorecida que o próprio Inspetor de Distrito, Francisco Ferreira Correa em 1861, afirma o seguinte:

Tenho notado que os alunos pouco ou quase nada aproveitam em qualquer dos ramos da instrução pública, e os pais de família reconhecendo talvez esta verdade intuitiva, desprezam a escola cujo ensino é gratuito, e dão preferência a particular de Paulino da Silva Carrão, apesar de pagarem e retribuírem o seu trabalho, que em verdade é afanoso e profícuo (Ap. nº 124, vol. 21, 1861; p.186 - 195).

Em resposta a esses problemas encontramos ainda no mesmo ano, no relatório do professor Gonçalves da Fonseca Columbia, uma proposta para que se construam prédios específicos à instrução pública, recomendando que sejam simples sem luxos, mas devidamente munidos do necessário para o ensino:

Outro meio haveria ainda para ajuda da edificação de escolas: loterias. Não discutamos se são morais ou imorais, uma vez que as há sempre, e visto que não só as toleram, mas as promovem e as julgam de certo modo santificados, quando as destinam a beneficiar casas-frias, misericórdias e asilos, tenho para mim que não será para censurar-o lembrar-mal-as em proveito da instrução primária. Se os teatros as merece, como as desmereciam as escolas? Cada freguesia que necessitasse exigir uma escola, e não pudesse de outro algum modo haver todos os fundos para isso, seria autorizada com as devidas precauções e sob a vigilância da autoridade administrativa, a fazer sua pequena loteria. A novidade mesmo da coisa, além da utilidade do seu fim, faria extrair os bilhetes sem dificuldade. Se admitem as grandes, não é muito que autorizem as pequenas. (Ap. nº 125, vol. 22; 1861; p.212 - 225).

Entendemos que o professor, a partir de sua prática de sala de aula, sente as necessidades que a realidade lhe impõe. Tais necessidades são descritas nos seus relatórios, e passam a compor os relatórios dos demais inspetores, acabando muitas vezes por aparecerem, já modificadas pela linguagem do discurso, nos relatórios dos presidentes provinciais.

Em 1870, em relatório apresentado à assembléia legislativa do Paraná sobre a realidade da instrução, o presidente da provincia fala sobre a necessidade da construção de escolas já preconizada pelos professores. Nesse relatório, o presi-

dente se preocupa com a criação das escolas e diz que, apesar da situação da província não permitir tal atitude, as mesmas deveriam ser edificadas. “[...]Façam-se por ano duas ou três nos lugares onde forem mais necessárias e assim se pratique todos os anos, que em pouco tempo ter-se-á um grande número de verdadeiras aulas, onde, além de um bom professor, se encontrem o asseio e espaço conveniente”(Paraná, 1870 p.9-15). O presidente continua dizendo que, em relação à gratuidade do ensino [...] “não se compreendem somente o professor, as casas e mobília, mas também livros, papel e penas. Não se exige do pai de família, se não a pessoa de seu filho” (idem). Dessa maneira, o discurso salienta a importância de suprir as aulas também com os materiais necessários para que o ensino seja de qualidade, pois se percebe que a falta de utensílios é um dos mais frequentes problemas segundo o que diziam os professores em seus relatórios.

Apesar do professor Gonçalves da Fonseca Columbia assim como a autoridade provincial, o presidente Antônio Luiz Afonso de Carvalho, mostrarem-se preocupados em resolver o problema do espaço escolar, as aulas continuaram a funcionar nas casas dos professores e somente em 1882, o governo começou a construir locais para as escolas (MIGUEL, 2006).

À falta de espaços próprios para o ensino somava-se o pouco preparo do professor para as lides pedagógicas. A primeira medida relacionada à formação docente deu-se com a criação da Escola Normal para “preparar professores de ambos os sexos que quisessem exercer a ação pedagógica na escola elementar, pela lei nº 238 de 19 de dezembro de 1870, assinada pelo presidente Antonio Luiz Affonso de Carvalho. Para as mulheres, o currículo sofreu modificações para acolher o ensino de trabalhos” (MIGUEL, 2007, p. 148).

Porém, a instituição ora fechava para reabrir depois, por falta de alunos ou porque as autoridades não percebiam a sua necessidade. “Em meio aos diferentes pareceres sobre a formação para o magistério, em 1876 (lei nº 456 de 12 de abril) assinada pelo presidente provincial Adolpho Lamenha Lins, foi criado o Instituto de Preparatórios, e anexada a ele a Escola Normal cujo curso era previsto para o período de dois anos, sendo gratuita a matrícula” (MIGUEL, 2007, p. 148). No entanto, a Escola Normal demorou a estabilizar-se na Província e a ser percebida como uma instituição necessária: poucos alunos a procuravam, pois a remuneração que receberiam não lhes era atraente, os salários estavam sempre atrasados e para ensinar bastava-lhes saber um pouco mais do que os alunos. Em sua grande maioria, os professores eram indicados por pessoas influentes da comunidade local tendo como base para a contratação, a legitimação de um caráter idôneo. Cabe aqui salientar que segundo Wachowics (1984), em 14 anos de Província, somente um candidato ao magistério foi reprovado na seleção.

No entanto, pelo que é possível depreender do relatório do Inspetor de Distrito, Francisco Ferreira Correa, em 1861 (acima citado), os pais preferiam a escola particular na qual o prof. Paulino da Silva Carrão desenvolvia um trabalho árduo, mas profícuo. Este fato demonstra que, apesar de, em muitos relatórios, os

professores queixarem-se do pouco valor atribuído pela população à escola, em verdade, o trabalho do professor começava a ser percebido e valorizado, ao menos por uma parte da população.

Encontramos os problemas relacionados à evasão nas escolas. Constatamos dos relatórios de 1865, as explicações dos motivos da falta de frequência dos alunos à escola. Diz o professor Custodio Cardoso Netto que os motivos da falta de frequência eram:

[...] desleixo das famílias por índole condescendente, ou por falta de conhecimento, instrução ou civilização. Impossibilidade, ou ao menos dificuldade em consequência da distancia em que se acham ou de falta de meios. Inércia das autoridades que podiam intervir nesse sentido induzindo ao bem e aconselhando as famílias a que dessem devida instrução a seus educandos. (Ap. Nº 217, vol.21 p.60-65, 1865).

Um dos motivos desta não participação seriam as distancias até as escolas, principalmente quando estas se encontravam nos núcleos coloniais. Neste sentido, o diretor de uma escola, Emilio Nunes Correia propôs que, para diminuir a ausência dos alunos, os que morassem mais longe da escola pudessem nelas permanecer em regime de internato. A Província contribuiria com uma gratificação de 400 mil réis anuais por aluno interno, quantia a ser administrada pela escola, a fim de suprir os gastos com o internato durante o ano. (Ap. Nº 217, vol. 21 p.120, 1865).

Além da evasão escolar demonstrada nas tabelas de frequência e aprovação, também os problemas metodológicos afetavam o preparo dos alunos para exames. Segundo o professor Custódio Cardoso Netto uma das razões das reprovações estava na falta de material escolar, pois, segundo ele, os alunos traziam quaisquer materiais, embora o professor apresentasse uma organização curricular nas três primeiras classes em sua escola:

[...] uns trazem cartilha, outros história, alguns aritmética, e só um o alfabeto de Roquette, mais dois ou três uns pequenos alfabetos, algum outro gramática, e finalmente alguns nada, que ficam sentados de braços cruzados olhando para o alfabeto ou livro de outro que lê, tornando-se assim difficil classificar os alunos e impossivel o ensino simultâneo (Ap. n º 169 ,Vol. 1, 1863, p. 51-52).

O ensino simultâneo adaptava-se às classes com um número maior de alunos que estavam em diferentes estágios de aprendizagem. No caso da província paranaense, as classes tinham poucos alunos, porém apresentando diferentes níveis de conhecimento. Assim, o professor, atendendo ao que estava prescrito no Regulamento de 08 de abril de 1857, assinado pelo Vice- Presidente da Província José Antonio Vaz de Carvalhaes, applicava o método simultâneo. O referido Regulamento, quanto ao método afirmava:

Art. 8º - O ensino será simultâneo por classes, assegurando-se o professor de que as outras estejam convenientemente aplicadas ao estudo de que se ocupam. Fica salvo o direito de exercitar qualquer outro método de ensino autorizado pelo inspetor geral, com expedição de instruções especiais para esse fim. (MARTIN e MIGUEL, 2004, p. 54)

Para o professor Custódio Cardoso Netto, não eram as prescrições legais que lhe impossibilitavam de obter melhores resultados, mas sim, as condições sociais dos alunos. As causas sociais interferiam nas questões escolares e ratificam a afirmativa de que a escola enquanto instituição social é perpassada pelas questões presentes na sociedade. A população era pobre, conseqüentemente, a escola pública também o era, uma vez que o modo de produção firmava-se na atividade criatória, de comércio de tropas e extração do mate, caracterizada pela esparsa população e pelo comércio ainda insipiente. O mesmo professor argumenta ainda:

[...] estes inconvenientes não são devidos ao método do ensino, e sim à falta dos livros adotados. Por exemplo: nesta escola não se pode pôr em prática o ensino simultâneo, nem mútuo, porque cada aluno lê em livro de diversos assuntos ainda que adotados; e alguns que não tendo algum entreteem-se em vez de ler outros e nisto aproveitam alguma coisa. Ora, não sabendo um a matéria que outro aprende, é claro que não se podem ensinar mútua e reciprocamente, nem lecionar ao mesmo tempo: por isso que aproveita então somente o ensino individual, assas moroso nos seus efeitos quando a quantidade dos alunos é avultada (Ap. 170 Vol. 19, 1863, p. 40-46).

Quanto ao ensino mútuo³, citado pelo professor, este foi introduzido na instrução pública brasileira pelo Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, que propunha sua adoção pelas escolas elementares.

No entanto, a questão do método para trabalhar com diversas crianças, algumas sendo alfabetizadas, outras já sabendo ler e escrever; outras ainda mais adiantadas acarretavam problemas para os professores como o professor Antônio Ferreira da Costa, que demonstrava claramente suas dificuldades no trabalho pedagógico com a classe mista. Dizia ele: “[...] a falta de método, com que ainda os mais adiantados começaram o estudo, a ponto de alguns saberem parte da gramática quando ainda não sabem fazer nem a primeira operação da aritmética, é um outro obstáculo que se deve apresentar na boa ordem do ensino” (Ap. n.º 152, Vol. 01, 1863 p. 07).

Uma estratégia bastante utilizada, mas pouco comentada nos documentos, principalmente nos relatórios, para a manutenção da ordem e do respeito em sala de aula era o castigo. Na Província esta prática era prevista no Regulamento de 08 de abril de 1857. O professor Honório Decio da Costa Lobo em seu relatório de 1862, se referia ao fato de que a disciplina deveria ser aplicada de acordo com o artigo 48 do citado Regulamento. Ali se previam práticas coercitivas morais que chamassem a atenção do aluno e lhe expusessem ao vexame público; porém para

aplicação de castigos corporais, o professor deveria submeter o caso ao governo e a aplicação dependeria de sua aquiescência.

O artigo 48 do Regulamento permitia o castigo moral e proibia o físico; mas a Circular de 19 de junho de 1860 autorizava o uso da palmatória até seis palmatoadas, justificando que a experiência mostrava a sua necessidade para os meninos que, desde o berço possuíam princípios ofensivos à boa educação. Dizia o professor ser ele mesmo quem aplicava o castigo, não o delegando a outro.

Porém mais tarde, o Vice-Presidente Manoel Antônio Guimarães, em 19 de abril de 1873, assinou a Lei nº 361, na qual permitia o uso da palmatória nas escolas. Dizia a referida Lei:

Art. 1º é permitido o uso da palmatória nas escolas de primeiras letras para os casos em que os castigos morais não forem suficientes.

Art. 2º Esta permissão não excederá a seis palmatórias em casos graves.

Art. 3º Os professores, em caso algum, poderão delegar a aplicação deste castigo a seus alunos. (MIGUEL e MARTIN, 2003, p. 219)

No que diz respeito aos castigos, encontra-se no relatório do professor Custódio Cardoso Netto, a informação de que:

[...] o dia em que se castiga um aluno é véspera do de sua falta, posto que com algumas exceções. Há mesmo alunos que procuram meios de serem castigados para, dizem eles seus pais tirem-nos da escola, e depois de emitirem a mesma doutrina a seus condiscípulos que tem a mesma ascendência sobre seus pais divertem-se em proparlar doutrinas pelas tavernas em desabono do professor! (AP. 170 vol.19, 1863, p. 40-46).

e continua afirmando: “Penso que de nenhum professor até hoje se faz ausências neste lugar somente pelo simples motivo do castigo; o que jamais se pode dispensar, visto que nas escolas se torna necessário não só nas infrações de comissão, mas ainda também nas de omissão”.

No entanto, encontram-se divergências a respeito desta questão. Segundo a professora Emília de Faria Erichsen da cadeira da segunda ordem da cidade de Castro, mesmo quando havia dificuldades, os pais mandavam suas filhas para a escola e elas iam de maneira voluntaria e porque isso as agradava, não eram mandadas por obrigação, para escapar de multas. E isso se dava porque existia uma nova visão em torno do aluno e dos castigos. Segundo ela:

De antes quando as mães tinham um filho, mais que as outras traquinas ameaçavam-no com o ser punido pela palmatória do mestre quando tivesse de freqüentar a escola, daí o temor, o horror mesmo com que a criança encarava o dia fatal de sua entrada na escola. Essa repugnância era mais que muito justificada, as mais das vezes pela severidade e inflexível austeridade ostentada pelos professores. Hoje porém que o ensino se efetua por meios mais brandos e mais coerentes com

as idéias e tendências do nosso século, as crianças vão com prazer à escola, onde encontram na professora uma outra mãe, a quem em pouco tempo respeitam e estimam (AP. 170, Vol. 19, 1863, p. 54-57).

Este novo olhar em relação ao castigo, embora ele ainda fosse legitimado pelo regulamento da instrução pública nas suas atribuições moral e física, mostrava segundo Emília Erichsen, o maior interesse das famílias e dos próprios alunos pela instrução. No entanto, cabe salientar que a professora Erichsen já possuía outra concepção de educação e em viagem à Europa havia conhecido a pedagogia de Froebel, cujo método aplicou no Jardim de Infância que manteve, na cidade de Castro-Paraná. Tal fato caracterizava-se como um avanço, tanto em relação à concepção de infância como em relação à metodologia, se comparadas ao que se aplicava nas escolas de então.

Ainda em relação ao castigo, o professor José Cleto da Silva, em 1870 condena a prática do castigo físico (palmatória), e dá a sua contribuição idealizando formas de superar essa prática a fim de melhorar a relação professor-aluno, bem como o ensino-aprendizagem. De acordo com ele

A palmatória deve ser substituída por um quadro com figuras alegóricas, onde se escreva os nomes daqueles alunos que forem vadios, ou que se conduzirem mal, devendo ser permitido o ingresso na aula aos pais e demais pessoas que quiserem assistir as lições, a fim de que o estímulo venha ocupar o lugar do temor. (Ap. Nº 345, vol 22, 1870, p.02-07).

Os castigos corporais como práticas de educação ultrapassam os limites da escola provincial, fazendo parte da cultura nacional; foram utilizados pela escola até a década de 20, se não legalmente institucionalizados, porém consagrados pelos costumes no seio da família como forma de disciplinarização do corpo e moldagem do caráter. Permanecem aceitos pela sociedade brasileira até o final do século XX.

A descrição do estado da instrução pública dava conta da desorganização na qual a mesma se encontrava, mas demonstra também a luta dos professores para organizá-la, providenciando salas, materiais escolares e fazendo com que as crianças participassem da escola. Aqui cabe ressaltar que os seus ordenados eram pagos segundo o número de alunos matriculados.

No período inicial da Província, o governo tentou, ao menos no discurso, instituir a instrução pública como necessária a todo o cidadão. No entanto, a produção econômica dependia da extração do mate, o território paranaense era terra de passagem das tropas que seguiam de Viamão para Sorocaba, e tais formas de produção da vida material não determinavam a necessidade da educação escolar. Analisando os documentos, dentre os quais a própria legislação, verificamos que no período, o governo provincial aprovou somente um Regulamento, em 08 de abril de 1857. Este foi significativo para a normatização da instrução escolar pública. Apesar de poucas as medidas, ao menos legalmente se iniciava o processo de

institucionalização do ensino público na Província do Paraná, embora ficasse a cargo do professor a solução para os problemas que a prática apresentava.

Os dados provenientes das fontes indicaram questões que, no seu conjunto, formaram categorias, tais como: a formação do professor, a precariedade da escola pública, a falta de materiais escolares, o espaço escolar, a disciplina e os castigos, a evasão escolar. As indicações destas questões somente adquirem visibilidade quando se descobrem as vozes dos professores registradas em seus relatórios. A leitura da legislação não oferece o conhecimento dessa realidade, mas apresenta as intenções dos governantes para com a educação, sem considerar as reais condições. Assim, ao analisar os documentos relativos à primeira década da Província já é possível contrastar as intenções legais com as necessidades reais da instrução pública paranaense.

REFERÊNCIAS

a) Fontes Documentais

Paraná, Presidentes (s.d.) **Relatórios dos Presidentes da Província do Paraná dos anos de 1854, 1857, 1859, 1860, 1861, 1865, 1870, 1871**. Curitiba, Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ, Inspeção Geral da Instrução Pública. **Relatório do inspetor geral da Instrução Pública, José Lourenço de Sá Ribas ao Presidente da Província, André Augusto de Pádua Fleury de 31 de dezembro de 1864**. Curitiba, Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ, Ofícios. **Ofícios (s.d.) De 1854 a 1889**. Curitiba, Arquivo Público do Paraná.

b) Obras Editadas

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

FARGE, A. **Le goût de l'archive**. Paris: Éditions du Seuil, 1989.

MARTIN, D.; MIGUEL, M. E. B. **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889** (org.). Coleção: Documentos da Educação Brasileira. Brasília: INEP/SBHE. Cd-rom

MIGUEL, M., E., B. O Significado da Educação Pública no Império (Paraná Provín-

cia). In: **Pesquisa em História da educação**: perspectivas de análise, objetos e fontes. FARIA FILHO, L. (org). Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

— A História da Escola primária Pública do Paraná : Entre as Intenções Legais e as Necessidades Reais. In : **Educação em debate : perspectivas, abordagens e historiografia**. SCHELBAUER, A., R. LOMBARDI, J. C. ; MACHADO, M. C.G.(orgs). Campinas, SP : Autores Associados, 2006.

— A Escola Normal no Paraná : instituição formadora de professores e educadora do povo. In Araujo, J. C. S. , FREITAS, A. G. B., LOPES, A.P. C.(org.) **As Escolas Normais no Brasil do Império à República**. Campinas : Edit. Alínea, 2008.

SODRÉ. N. W. **Síntese da história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação In FÁVERO. O. (org.) **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados,1996.

WACHOWICZ, L. A.. **Relação professor-estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

NOTAS

1 Professora Titular em História da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: maria.elisabeth@pucpr.br.

2 Aluno do Curso de Pedagogia – PUC/PR. Bolsista de Iniciação Científica CNPq. henriqueklenk@pop.com.br.

3 Para maiores esclarecimentos sobre o método de ensino mútuo, simultâneo ou de Lancaster, consultar Maria Helena Câmara Bastos (e outros) in: A Escola Elementar no século XIX O método monitorial/mútuo. Universidade de Passo Fundo, 1999.

Recebido em: 07/04/ 2009.

Aprovado para publicação em: 27/06/ 2009.