

A HISTÓRIA, A MEMÓRIA E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA
The History, Memory and the Educational Institution: a necessary relationship

Maria Elisabeth Blanck Miguel¹

RESUMO

O texto discute a relação entre a história, a memória e a instituição escolar a partir das reflexões que o processo de buscar fontes, analisá-las e interpretá-las segundo o referencial teórico, ensinaram sobre o modo como se constituiu a instituição da escola elementar na província do Paraná (1854-1889). Tais reflexões resultam do trato com documentos oficiais: relatórios e ofícios da instrução pública (Presidentes da Província, Inspetores Gerais da Instrução Pública e professores que atuavam nas escolas) preservados pelo Arquivo Público do Paraná. Para o aprofundamento da análise utilizou-se Le Goff, Saviani, Magalhães, Farge, Bloch, Thompson e Ciavatta. As reflexões procedem da posição que os professores demonstram originada pela atuação nas escolas. Conclui-se que, embora os dados apresentados pelos dirigentes no final do período provincial apontassem para o fracasso da educação escolar, em verdade o trabalho dos professores já contribuía para o processo da instituição da escola elementar na Província.

Palavras-chave: história, memória e instituições escolares, história da educação paranaense, educação no período provincial.

ABSTRACT

The text discusses the relationship among history, memory and the school institution from the reflections that the process of searching for sources analyzes and interprets according to the theoretical framework they taught about the way the institution of the elementary school was in the province of Paraná (1854-1889). Such reflections resulted from dealing with official documents, reports and letters of the public teaching (Presidents of the Province, General Inspectors of Public teaching and teachers who worked in schools) preserved in the Public Archives of Paraná. For in depth analysis we used Le Goff, Saviani, Magalhães, Farge, Bloch, Thompson and Ciavatta. The reflections proceed from the position that teachers demonstrated originated by the schools. It is concluded that although the data presented by the people in charge at the end of the provincial period showed the failure of the school education, in fact, the work of the teachers has contributed to the process of the institution of the elementary school in the Province.

Key-words: history, memory and educational institutions, history of the education of Paraná, education during the provincial period.

A relação entre a história, a memória e a instituições escolares, a princípio, compreende duas grandes categorias e uma subcategoria: a história e a memória enquanto grandes categorias sendo a segunda componente da primeira e elemento necessário da mesma. As instituições escolares surgem então na condição de subcategoria, pois fazem parte da história da educação e conseqüentemente, da memória.

¹ Professora Titular de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: maria.elisabeth@pucpr.br

Dentre os autores que abordam a relação entre história e memória, há que se considerar Jacques Le Goff. Em sua obra “História e memória” (1996), o autor faz um amplo retrospecto sobre como historicamente, foi preservada a memória do desenvolvimento da cultura humana e cita Eickelmann (1978) quando este afirma “[...] no mundo muçulmano permanece um tipo de memória fundado na memorização de uma cultura ao mesmo tempo oral e escrita até cerca de 1430; depois muda e faz lembrar os laços fundamentais entre escola e memória em todas as sociedades (Eickelmann citado por Le Goff, 1996, p. 435-436). Na retrospectiva histórica empreendida por Le Goff na obra citada, a relação entre memória e escola situa-se no âmbito da oralidade e da escrita. Ao tratar da função da memória na preservação da cultura da Idade Média, afirma o autor (1996, p. 451) que “Durante muito tempo, no domínio literário, a oralidade continua ao lado da escrita e a memória é um dos elementos constitutivos da literatura medieval”. [...] “A memória escolar tem uma função semelhante.” Lembra também que, “No sistema escolástico das universidades, depois do final do século XII, o recurso à memória continua frequentemente a fundar-se mais na oralidade que na escrita. Apesar do aumento do número de manuscritos escolásticos, a memorização dos cursos magistrais e dos exercícios orais (disputas, *quodlibet*², etc.) continua a ser o núcleo do trabalho dos estudantes (Le Goff, 1996, p. 452).

Sobre o estudo da instituição escolar na relação com a memória e a história, Magalhães afirma:

A história é a ciência da memória, que, através da educação, sob a forma de rememoração, experiência e significado, se actualiza e substantiva. A memória histórica é propriedade colectiva e faculdade individual. A linguagem falada e a linguagem escrita são extensão e fonte da memória, cujos principais suportes são os cartulários, arquivos, bibliotecas, enciclopédias, ficheiros, livros. Mas também os monumentos, o folclore, os rituais, os usos, os artefactos são sinais e representações de memórias colectivas e individuais. Rememoração e actualização são as duas operações intelectivas que permitem converter a memória em factor de educação. Se os monumentos, os ícones, os artefactos, enfim os lugares, os escritos e as imagens são necessários à memória, é no entanto, a rememoração (activação) que integra a educação. Educação que, por sua vez, actualiza a memória. (Magalhães, 2007, p. 181 in Nepomuceno et alli.).

As informações contidas nas fontes servem enquanto contributos para se conhecer o que foi privilegiado em determinado momento histórico, como e porquê tais conhecimentos foram considerados relevantes, quais métodos e práticas fizeram parte do ideário pedagógico do período em questão, e como foram justificadas suas permanências ou ausências do conjunto de conhecimentos trabalhados. Mas, servem principalmente, para propiciar maior e melhor entendimento das questões e problemas da educação hoje. Conhecer a história da educação justifica-se para que se possa, compreendendo seu desenvolvimento, contribuir para melhorá-la. “Substância da história, a memória educativa,

² Em itálico, no original.

todavia, não se converte em objecto de história, se permanecer como patrimônio. É sob a modalidade de educação que as memórias institucionais, colectivas e individuais, sendo patrimônio se convertem em activo cultural e pedagógico.” (Magalhães, 2007, p. 181, in Nepomuceno et alli.)

Na pesquisa em história da educação, consideramos que há duas possibilidades de abordar a relação entre história, memória e instituições escolares: a primeira é aquela que estuda instituições escolares enquanto unidades; a segunda é o estudo do processo histórico da construção da escola enquanto instituição. No primeiro caso, aborda-se a instituição escolar enquanto unidade específica ou componente de um mesmo grupo de unidades. Tais unidades guardam entre si características similares no exercício de funções semelhantes. Inclui-se neste caso, por exemplo, o estudo da história de um grupo escolar em um determinado período, sua organização, seu funcionamento, alunos, formação de seu corpo docente e demais componentes que constituem a sua existência, enquanto um determinado tipo de escola. É possível neste enfoque procurar compreender o significado desse tipo de escola para a população e o Estado que o provê, a partir de elementos ou indicadores que possibilitem a reconstrução da história daquela escola. As pesquisas que tomam como objeto os demais tipos de instituições escolares se incluem nesta abordagem.

As investigações que têm tomado como objeto de pesquisa, a especificidade de uma determinada instituição escolar, na maioria das vezes, procuram fundamentar-se teoricamente nas abordagens derivadas da Nova História, pois estas privilegiam as particularidades, ou se inserem na “cultura escolar”. Esta perspectiva, tal como já apontou Saviani (2007) aproxima o conceito de cultura escolar do conceito de práticas escolares e permite indagar, nas palavras do autor citado: “É possível afirmar que a escola tenha uma cultura própria, distinta das culturas das demais instituições que convivem com ela em uma mesma formação social? Qual o grau de autonomia dessa ‘cultura escolar’ em relação à cultura vigente na sociedade na qual está inserida?” (Saviani, 2007, p. 8 in Nascimento et alli - org.-, 2007). A estas indagações pode-se acrescentar, parafraseando Nuñez, citado por Ciavatta (2009, p. 42), que esse tipo de investigação “restringe a educação à atividade escolar institucionalizada” e “tende a isolar a educação das condições reais da formação social à qual pertence”. No entanto, cabe ressaltar que, independente da opção teórica que se adote, a chamada Nova História tem o mérito de recuperar o sujeito na história. Esta possibilidade é importante quando o pesquisador vai às fontes e toma nos relatórios, a palavra escrita do professor como seu testemunho, seu depoimento.

No segundo caso, o que privilegia o processo histórico da institucionalização escolar ou de como determinada sociedade construiu suas escolas porque sentiu necessidade delas, qual o valor que atribuiu a essa instituição social, quais as modificações que a mesma sofreu a partir das condições sócio-econômicas, políticas e culturais que a conformaram, resulta não no enfoque particular de uma instituição, mas na compreensão da instituição escolar no processo de sua construção.

Esta opção metodológica se sustenta no entendimento de que as instituições sociais, dentre elas, a escola, são provenientes do resultado do jogo de forças econômicas e políticas presentes no aparelho do Estado e retratam o modo como a sociedade se

constitui naquele momento. A partir desta afirmativa, poderemos estar de acordo com as teses de Bourdieu e Passerón, segundo as quais, a instituição escolar é um dos aparelhos ideológicos do Estado cujo objetivo seria o de, pela transmissão de conhecimentos produzidos pela classe burguesa, perpetuar tal sociedade.

Porém, como já demonstrou Saviani, o conhecimento não é produzido pela classe burguesa, mas pela humanidade no seu desenvolvimento histórico. Enquanto tal, todos os homens são seus herdeiros e, por isto, a escola deverá selecionar (saber elaborado) e transmitir os conhecimentos que possibilitarão aos alunos, de posse dos mesmos, superarem suas próprias condições sociais e participarem da construção de uma nova sociedade, para além do modo de produção capitalista.

Nesta concepção entende-se que todo o desenvolvimento humano parte da relação que o homem estabelece com o mundo material. Ao transformá-lo produz conhecimentos, desenvolve valores éticos e estéticos. Enfim, produz cultura. Deste modo, a cultura tem aqui um suporte histórico. Ao transmitir um saber elaborado, a instituição escolar está fazendo com que os alunos se tornem partícipes da sociedade humana. Estudar o processo histórico da institucionalização da escola pressupõe compreendê-lo inserido nas relações sociais de produção, nas conjunturas diversas, nas alianças nacionais e internacionais que moldam a vida dos povos e suas instituições. (Ciavatta, 2009, p. 42)

Assim, é possível afirmar que os documentos, as fontes primárias ou secundárias são dispositivos de memória cujo valor só encontra significado quando, ao serem interpretados, reconstróem parte da história.

Nas palavras de Marrou (1954), documentos são traços que o passado nos deixou. Diz ele:

[...] não podemos alcançar o passado, mas somente através dos traços, inteligíveis para nós, que ele deixou para trás, *na medida em que* esses traços subsistem, onde nos os encontramos, onde nos somos capazes de interpretá-los (mais do que nunca é importante insistir sobre o que assim aconteceu). Encontramos aqui a primeira e a mais pesada das servidões técnicas que pesam sobre a elaboração da história.³

É aproximada desta conceituação, a enunciada por Bloch, segundo o qual, “o que entendemos efetivamente por documentos senão um ‘vestígio’, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar?” (2002, p. 73)

No nosso caso, trabalhamos com documentos produzidos por agentes do Estado, ou mesmo pelo próprio Presidente da Província, ou então, pelos professores, investigando como se institucionalizou a escola no período provincial paranaense, quais seus limites e avanços, o que a institucionalização da escola representou para o povo e o governo, qual a formação dos professores e como estes desenvolviam suas práticas pedagógicas.

Quando lemos as mensagens dos Presidentes, obrigatoriamente temos que interpretá-las como a voz do Estado. No entanto, havemos de considerar sua posição

³ Tradução livre da autora.

política, sua situação naquele lugar e momento histórico, pois é impossível interpretar o que a fonte nos comunica, sem considerá-la inserida em seu lugar e em seu momento. Nas palavras de Le Goff “[...] não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: ‘Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória’” (1996, p. 473).

Os relatórios dos professores retratam, mesmo que de modo indireto, a sua formação, e de maneira direta, as práticas pedagógicas vividas, bem como a percepção que os mestres tinham dos alunos, a relação que desenvolviam com eles, e ainda como se relacionavam com os pais, com a comunidade, autoridades do lugar e do Estado. Manifestavam também o modo como viam seu trabalho e as sugestões que tinham para melhorá-lo. Os relatórios dos professores são considerados na pesquisa, como depoimentos dos professores, testemunhos das condições e situações reais que viviam na atuação docente, inseridos no contexto social e particularmente, escolar.

As fontes escritas, relatórios e documentos, comunicam intenções e realizações, mas para que os dados de memória possam ser compreendidos faz-se necessário que saibamos indagá-los em função do objetivo da investigação. Le Goff, no prefácio à obra de Bloch “Apologia da história ou o ofício do historiador” (2001, p. 27), diz o seguinte: “O essencial é enxergar que os documentos e os testemunhos ‘só falam quando sabemos interrogá-los ...’; toda a investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a investigação já tenha uma direção”. Acrescentamos que, esta afirmação não deve ser tomada em sentido absoluto, pois muitas vezes, os dados das fontes modificam o sentido primeiro que queríamos dar à pesquisa e nos obrigam a direcioná-la para novos objetivos e até mesmo a recolocarmos o problema da pesquisa.

Maria Ciavatta, a respeito da pesquisa que realizou sobre mediações históricas entre trabalho e educação, afirma que nas investigações em arquivos públicos e bibliotecas, aprendeu que “[...] nem as instituições escolares nem os arquivos públicos guardam a história político-pedagógica das escolas, salvo fragmentos esparsos.” Porém descobriu “textos, discursos, correspondências, atas de reuniões, periódicos, livros, relatórios, boletins, fotografias, documentos de valor para a compreensão mais geral do trabalho e da educação, e das políticas educacionais no período focalizado.” (2009, p. 106).

A pesquisa de documentos oficiais que indicam a presença ou ausência de políticas da história da educação paranaense, no período de 1854 a 1889, sob a guarda do Arquivo Público do Paraná trazem muitos dados que falam das possibilidades ou impossibilidades (estas eram, infelizmente, em maior número) da aplicação do que o Estado prescrevia para ser vivido e aplicado na realidade escolar. As fontes preservadas neste Arquivo trazem, ao contrário do que afirmou Ciavatta, relatórios-depoimentos que retratam parte da história político-pedagógica das escolas no período provincial paranaense. Porém, quando se passa a pesquisar o período republicano, as fontes diminuem e o processo de busca se torna mais difícil.

É nesta perspectiva que apresentamos este trabalho apoiado nas pesquisas que temos realizado. Não afirmamos ser o resultado puro e simples das pesquisas, mas as

reflexões que o próprio processo de buscar fontes, analisá-las, interpretá-las segundo o referencial teórico que subsidia a investigação, ensinaram sobre o modo como a sociedade paranaense construiu a instituição escolar e preservou sua memória. Ainda, o que encontramos registrado nos documentos mostra-nos como o espaço escolar sofreu a ação de outros determinantes, como a própria cultura dos professores, a ação das famílias, a mediação dos inspetores. Porém, neste conjunto, também descobrimos, como os alunos percebiam a escola, porque a procuravam, qual o resultado das práticas pedagógicas sobre sua formação.

A memória da institucionalização escolar no Paraná: arquivos e documentos.

Quando se quer conhecer a institucionalização da escola no Paraná tem-se que ir aos arquivos, pois são eles que guardam a documentação referente às escolas. Sejam estas públicas ou particulares, sua memória faz parte, na maioria das vezes, de um mesmo conjunto de fontes, os documentos, especialmente os oficiais: um conjunto de relatórios e ofícios procedente das autoridades ou dos professores.

As fontes nas quais buscamos resgatar a memória da educação paranaense, (relatórios e ofícios) traduzem movimentos que se faziam, de um lado, pelo poder estabelecido em direção às escolas e aos professores; de outro, destes para a administração central. Tanto em uma direção como em outra, tais movimentos passavam pela figura do inspetor geral do ensino e pelo inspetor paroquial. O primeiro, diretamente vinculado ao governo provincial, absorvia as informações procedentes do inspetor paroquial. Este se ligava às escolas e aos professores. As relações entre os inspetores paroquiais e os professores quase sempre era permeada pelos problemas locais, influências das autoridades do lugar, questões de religião, dentre outras. Segundo Arlette Farge (2009, p. 35), o que se vê nos arquivos “são elementos da realidade que, por sua aparição em um determinado momento histórico, produzem sentido. É sobre sua aparição que é preciso trabalhar, é nisso que é preciso decifrá-lo”. Esta afirmação da autora pode ser aplicada às fontes tais como os relatórios e ofícios da instrução pública, pois são elas que guardam a memória da educação.

Para ilustrar este texto selecionamos alguns exemplos de documentos do início da Província (1854), da metade do período provincial (1870) e dos anos que se aproximam da república marcando o final da Província.

Os primeiros documentos do ano de 1854 são ofícios de professores que trazem a descrição do estado da instrução pública, ofícios de um professor dirigido ao Presidente da Província pedindo demissão do cargo por não ver utilidade na escola pública, uma vez que os alunos procuram a escola particular. Porém, o Inspetor em outro ofício se dirige ao Presidente justificando o fato dos alunos preferirem a escola particular à pública. Segundo o Inspetor, o referido professor não comparecia às aulas, ausentando-se por mais de um mês, para tratar de seus assuntos particulares. A demissão é concedida ao professor solicitante.

Os demais temas dos ofícios que provêm dos professores, quer no início do período provincial, quer no seu desenvolvimento, se referem à necessidade de aumento

de salário ou a sua exigüidade. Neles, os professores comunicam que com o que recebem não conseguem manter a sala de aula nas casas nas quais lecionam (muitas vezes, nas próprias casas em que moravam); solicitam consertos de janelas, materiais escolares, além de dizerem da situação de pobreza de seus alunos. As autoridades locais pedem ao Presidente da Província a criação de aulas de Latim e Francês, nas quais vêm a possibilidade de contribuição para o progresso da Pátria. A estas solicitações se opõem as demandas por escolas de primeiras letras nas quais os alunos possam ser alfabetizados.

Os relatórios dos professores retratam, mesmo que de modo indireto, a sua formação, e de maneira direta, as práticas pedagógicas vividas, bem como a percepção que os mestres tinham dos alunos, a relação que desenvolviam com eles, e ainda como se relacionavam com os pais, com a comunidade, autoridades do lugar e do Estado. Manifestam também o modo como viam seu trabalho e as sugestões que tinham para melhorá-lo. Como estes são temas que perpassam todos os relatórios dos professores, são aqui considerados verdadeiros, pois “[...] é preciso de vez em quando se render à evidência quando numerosos testemunhos concordam sobre este ou aquele gesto [...]” (Farge, 2009, p.44). E, ainda, “[...] o que se vê, nessas palavras esparsas, são elementos da realidade que, por sua aparição em um determinado momento histórico, produzem sentido” (Farge, 2009, p. 36).

O professor Francisco Antunes Teixeira, de Paranaguá, em 28 de julho de 1854, em seu relatório ao Presidente da Província, Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos, escrevia:

Parece incrível que se possam acomodar em sete bancos (que são os que há aula), de dez palmas de comprimento cada um, setenta alunos que hoje conto matriculados, entretanto que é preciso acomodá-los, mesmo nesse espaço pequeno, espaço de um palmo de banco que toca a cada um! Existe na aula uma só banca, onde os meninos escrevem, mas tão pequena relativamente ao número deles que apenas admite, com muito acanhamento, dezoito meninos a escrever, sendo nove de um lado e nove do outro.

[...] Finalmente concluo este informando a V. Ex.^a que neste lugar é bastante notável o número de meninos pobres que freqüentam as escolas públicas, sendo que a estes não se ministrando grátis papel, pena e tinta, além do mais, não poderiam aprender o que até aqui (aos da minha aula) tenho feito às minhas custas.

O Inspetor Geral da Instrução Pública, em 24 de janeiro de 1870, no relatório dirigido ao Dr. Antônio Luiz Affonso de Carvalho, Presidente da Província, descrevia a situação social e econômica da população:

Numa província como esta onde a população em grande parte jaz disseminada, longe dos povoados em que o pai de família encontra os salutareos meios de educar convenientemente seus filhos, a coação em matéria de ensino é um mal.

Como pode o lavrador pobre que dista dez e mais léguas dos povoados mandar ensinar ao filho os rudimentos da instrução?

Enviando o filho à escola através de longas distâncias quando não tem meios para fazê-lo, nem casa talvez onde possa o menino se acolher durante o tempo que freqüentar a aula?

A percepção da educação retrata da pelo então Presidente Luiz Affonso de Carvalho não se diferenciava em muito da manifestada pelo Inspetor acima citado. Dizia o Presidente provincial em relatório à Assembléia Legislativa do Paraná, em 15 de fevereiro de 1870:

Aqui no Paraná tem-se escrito muito sobre a instrução pública: largas dissertações encontro nos documentos oficiais, os quais atestam a alta ilustração de seus autores e bons desejos, de que estavam possuídos. Mas é necessário que não dissimulemos: se muito se tem escrito, aconselhando o legislado, pouco se tem praticado e obtido e infelizmente neste ramo de serviço público, mais que em todos os outros, os momentos perdidos não se recuperam.

A prova está na classificação das escolas, no seu movimento de freqüência, no número de alunos preparados anualmente e nas habilitações dos professores, salvas as exceções; entretanto que, sendo a instrução primária a fonte de todos os conhecimentos humanos, se na administração se devem fazer distinções, creio dever ela merecer de todos nós os maiores desvelos.

O princípio da gratuidade consagrado na constituição encerra o pensamento liberal de remover às classes necessitadas o maior obstáculo à sua instrução e impõem às assembléias provinciais, a cujo cargo ficou a instrução primária, deveres da alta responsabilidade no presente e no futuro, a cujo preenchimento não podem se eximir sem faltar a uma das partes essenciais de sua missão. Como satisfazer tão elevado encargo? Pode-se dizer, que hoje carece-se mais da atividade prática do ensino, do que em reformas, que avolumem a legislação e fiquem letra morta.

Temos duas espécies de aulas, definitivas e contratadas. Das primeiras há 32, sendo do sexo masculino 18 e do feminino 14. Das segundas 14, sendo para meninos 11 e meninas 3.

Durante o ano passado estas aulas foram freqüentadas por 1690 alunos, sendo nas definitivas do sexo masculino 957; nas do feminino 439; nas contratadas 245 do sexo masculino, e 49 nas do feminino.

Destes alunos completaram o ensino e foram considerados prontos 71; sendo 52 do sexo masculino e 19 do feminino.

Semelhante resultado não pode satisfazer: porque não está na proporção da freqüência de 1.690 alunos, nem do número de 46 escolas: vindo a caber menos de 2 alunos a cada uma. Ou não houve o necessário esmero da parte dos mestres ou eles não têm as habilitações, com que se conta, ou houve falta de freqüência dos alunos, ou tal número é uma ilusão.

O número dos preparados no ano passado foi ainda inferior ao de 1868, havendo em favor deste a diferença de 5 alunos.

Estes algarismos são eloquentes e por si só demonstram a inutilidade de maiores comentários.

Em 4 de agosto de 1880, Manoel Pinto de Sousa Dantas Filho, passando a administração para João José Pedrosa, comunica haver suprimido cinco cadeiras de instrução primária, todas nas imediações de Curitiba, porque não havia freqüência de alunos às mesmas. No mesmo relatório fazia referência à doação de verba para construção de uma escola para ambos os sexos, concedida pelo Imperador D. Pedro II, quando em visita à Província. Relatava também que, em

[...] aviso do ministério da agricultura, comércio e obras públicas, de 22 de junho passado, mandou o governo proceder, pela inspetoria geral das obras públicas da côrte, a planta e orçamento das casas escolares para esta província, devendo o custo da respectiva construção variar entre oito e dez contos de réis, assim como mandou que a mesma inspetoria apresentasse desenhos dos móveis e utensílios mais apropriados para essas escolas.

Uma vez remetidos a esta presidência tais orçamentos e desenhos, serão mandados a essa comissão, para serem observados na execução das respectivas obras.

Enquanto, porém, aguarda essa comissão a oportunidade para a execução das obras que lhe são incumbidas, sugere-lhe esta presidência a idéia de fazer recolher à caixa econômica desta capital, a quantia proveniente do donativo imperial e outras que for obtendo da liberalidade particular para serem postas em rendimento, como se faz conveniente.

As comissões foram compostas por representantes de Antonina, Ponta Grossa, Morretes, Castro, Palmeira e Lapa, além do próprio presidente provincial. “À 1ª dessas localidades S. M. o Imperador fez o donativo de 500\$000; à 2ª de 500\$000; à 3ª de 300\$000; à 4ª de 500\$000; à 5ª de 300\$000 e à 6ª de 500\$.” (Relatório, 1880).

No período anterior a 1870, nos documentos oficiais consultados, se encontram discussões sobre a premência da criação de Escola Normal para formar os professores e, ainda, fazia-se um discurso apologético sobre a necessidade da instrução do sexo feminino. Esta seria não só “uma dívida sagrada do Estado para essa parte tão importante da sociedade”, mas, “um dos meios mais seguros e eficazes de derramar e generalizar pelo povo o ensino primário e o verdadeiro progresso” (Relatório, Manoel Pinto de Souza Dantas Filho, 1880). A “Escola Normal foi criada pela lei nº 238 de 19 de abril de 1870, assinada pelo Presidente Antonio Luiz Affonso de Carvalho. Para as mulheres, o currículo sofreu modificações para acolher o ensino de trabalhos”. (Miguel, 2008, p. 148 in Araujo et alli, 2008). Esta instituição destinava-se a preparar professores de ambos os sexos que quisessem exercer a ação pedagógica na escola elementar. No entanto, a referida escola abriu e fechou por diversas vezes até firmar-se como um centro de preparação para o magistério na década de 20, do século XX.

A maioria dos relatórios até aqui expostos manifestam a voz do Estado. Representam a posição dos governantes que, quase sempre, expressavam o pensamento liberal enviesado pelas reais condições nas quais se encontrava a Província, cujo meio de produção repousava no aluguel de terras para internada das tropas que seguiam de Viamão (RS) a Sorocaba (SP) e pela produção ervateira, isto é, a colheita, beneficiamento e comércio da erva mate. Embora uma corrente de historiadores paranaenses afirme que este processo já caracterizasse um tipo de industrialização, o sistema de produção brasileiro até 1888, dependeu de mão de obra escrava. Ruy Wachowicz (2010) afirma que

No início da industrialização do produto, a mão de obra utilizada era predominantemente escrava. Mais tarde, com a chegada de numerosos contingentes imigratórios e a complexidade crescente de sua industrialização, passou-se a exigir nas fábricas a presença de indivíduos alfabetizados. Desta forma, a mão de obra livre acabou substituindo a escrava nesse ramo de produção. (2010, p. 156)

A leitura e análise dos relatórios aqui apresentados permitem que possamos levantar as categorias de: precariedade da escola, necessidades materiais do professor, carência da formação docente, contraposição de concepções sobre educação entre o governo e a população. Vale aqui recuperar o que afirma Ciavatta (2009) ao trabalhar com fotografias para pesquisar as mediações históricas entre trabalho e educação. A autora considera que suas fontes, no caso as fotografias, se transformam em mediações quando são estudadas como expressões das consequências da valorização do trabalho em detrimento do trabalhador, possibilitando a construção de categorias de análise. No caso de nossa pesquisa, os relatórios e ofícios, enquanto dispositivos de memória da história da educação paranaense, transformam-se em mediações ao serem analisados como expressões do contexto socio-econômico, político e cultural e possibilitarem o levantamento de categorias de análise sobre a educação provincial paranaense.

Nos relatórios e ofícios dos professores, descobrimos as reais condições nas quais estava imersa a educação primária na Província, e identificamos a partir de 1870, alguns avanços em relação aos métodos a serem empregados nas escolas. Em 8 de dezembro de 1870, a professora que exercia sua função em Paranaguá, Maria Bernarda Pinto Cordeiro em relatório à autoridade superior (sem registro) informava das condições de suas alunas, sala de aula, móveis, utensílios e métodos.

Dizia ela o seguinte:

Acham-se atualmente matriculadas 47 alunas que freqüentam regularmente a escola, a qual tenho dividido em 3 classes da forma seguinte: na 1^a 22, na 2^a 20 e na 3^a 5. São quase todas dotadas de boa índole, e aplicadas como são aos estudos, dão as mais lisonjeiras esperanças de seu desenvolvimento intelectual. É, porém para lamentar que sendo a maior parte delas filhas de homens pobres, e ignorantes aos quais, faltando todos os recursos, apenas as meninas principiam a beber os primeiros rudimentos da educação, as julgam já habilitadas e por conseguinte as retiram da escola, sem que elas cheguem ao fim dos verdadeiros princípios; pretextando para isto uns, o crescimento das meninas; outros o sacrifício que fazem, não só para conserva-las decentemente vestidas, como também com livros, papel. É, pois por esta razão que ainda uma vez suplico em prol delas o auxílio do Governo Provincial, visto como desta parte os pais ver-se-ão mais animados e, por conseguinte crescerá neles, talvez, o desejo de que suas filhas aprendam porque não será então grande o sacrifício deles exigido.

Quanto ao método informava que:

Há muito que adotei o simultâneo puro por considerá-lo melhor, visto como são mais bem aproveitadas as lições sendo por mim explicadas e ensinadas, sem o auxílio das monitoras. Este método sendo como eu o tenho empregado, auxiliado pelo analítico-explicativo, grandes vantagens oferece, pois que, sem se maçar as crianças, fazendo-as decorar grandes lições, se obtêm que elas fiquem compreendendo aquilo que se lhes ensina.

Em relação à casa onde funcionava a escola:

A em que ora funciona a escola por enquanto eu tenho de suprir o aluguel com parte de meu pequeno ordenado e (embora) esteja situada quase no centro da cidade, não tem as precisas acomodações, e nem é possível que uma casa nas condições exigidas pelo Regulamento se encontre pelo aluguel que o Governo oferece.

Quanto aos móveis:

De dia para dia ressentem-se esta escola da falta de utensílios indispensáveis, como sejam bancos, traslados caligráficos, cuja relação ofereço junto a este. Não tendo encostos os bancos que possui esta escola, obrigam as crianças, quando sentadas, a uma posição incômoda e mesmo prejudicial à saúde, pois que conservando-se elas com uma postura contrafeita sem terem em que encostar o corpo, poderão adquirir moléstias que se poderiam evitar fazendo-se o conserto de que eles necessitam ou reformando-os.

Tomando este relatório como parâmetro dos discursos dos professores, em 1870, as condições materiais de existência da escola pública paranaense continuavam como em todo o período provincial: sem o apoio efetivo do governo, as salas de aula às expensas do professor, bem como o material escolar. O que aparece de novo é a modificação do método simultâneo auxiliado pelo que a professora intitula de analítico-explicativo. Ainda, a pobreza da população não lhe permitia oferecer aos filhos melhores condições de vida e não lhes facilitava a permanência na escola.

Informava em 1º de dezembro de 1883, o professor Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas, do município de Castro, em relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, João Manoel da Cunha, sobre o estado da aula, da mobília e dos utensílios:

A aula sob meu cargo continua a funcionar na casa do cidadão José Soares Maciel, por não ter sido possível ainda obter-se outra em melhor condição. É bastante escassa, porém dá suficientemente para o número de alunos que freqüentam a escola.

[...] A mobília da escola é a mesma que encontrou o Exm.º Sr. Dr. Presidente Dantas, quando acompanhou a S. M. o Imperador no ano de 1880. Não foi ainda possível fazer-se outra mobília nova, nem consertar-se a atual.

[...] Quanto à falta de livros, compêndios e mais objetos, que necessita a escola, para se suprir aos meninos pobres, é lamentável e de urgente necessidade a sua aquisição; pois muitas vezes, motivo para que os meninos deixem de freqüentar a escola, temendo a repreensão dos mestres. Eu por diversas vezes tenho comprado a minhas custas e distribuído a alguns meninos de reconhecida pobreza, a fim de não faltarem à escola por este motivo. Peço a V. S.^a para que se digne propor a S. Ex.^a o Sr. Dr. Presidente da Província uma pequena verba de 100 a 200\$000, para poder-se fazer algum melhoramento na escola e fazer aquisição de alguns livros e compêndios para os meninos pobres.

Às portas da República, o relatório do Presidente da Província, Dr. Joaquim de Almeida Faria Sobrinho apresentado à Assembléia Legislativa, em 17 de fevereiro de 1887, não demonstrava satisfação com o estado da educação pública, expresso tanto nas palavras do Presidente, quanto nos dados quantitativos. Assim se manifestava o governante:

As necessidades da Instrução Pública da Província, estão estudadas e são plenamente conhecidas. Como já tive ocasião de dizer no meu relatório apresentado em 1º de outubro do ano passado, insto pela sua reforma radical.

Não é lisonjeiro o estado dela, os esforços feitos não são correspondidos pelos resultados obtidos, fraquíssimos em atenção à população e ao número de escolas providas.

Tais palavras eram comprovadas pelos dados:

Representando um número de crianças e adultos, que matricularam-se e freqüentaram as 123 escolas públicas providas, as 58 subvencionadas, as 4 municipais noturnas, as 20 particulares e as 3 regimentais, a soma abaixo declarada:

	Mat.	Freq.
Alunos	4.370	3.416
Alunas	2.109	1.754
	6.479	5.170

Deste número, foram aprovados em exames finais, segundo as comunicações recebidas, 68 alunos e 84 alunas.

Quando no início do texto nos reportamos ao valor do resgate do sujeito na história, o fizemos porque, quando lemos os relatórios da Instrução Pública no período provincial, nos deparamos com as contínuas manifestações dos professores sobre a realidade de seus alunos, as dificuldades que apresentavam no aprendizado, dificuldade esta agravada pelas péssimas condições nas quais a instituição escolar funcionava. Ainda, as precárias condições de trabalho dos professores, as questões de provimento das escolas que muitas vezes eram criadas, porém não eram providas, a falta de material escolar, as distâncias entre os lugares onde moravam os alunos e a localização das escolas, a não valorização da educação escolar pelos pais, eram situações às quais os professores estavam atentos e que denunciavam insistentemente.

Embora os dados apresentados no relatório acima, comprovassem que a escola no final do período provincial, não funcionava, nem ao menos satisfatoriamente, o processo de sua institucionalização havia começado e na primeira década do século XX, quando graças ao avanço da lavoura cafeeira, ao processo de urbanização e à implementação das políticas de migração e imigração dirigidas possibilitaram a povoação do território paranaense, a instituição da escola se tornou uma realidade. Embora as condições materiais não facilitassem a institucionalização da escola elementar, os professores que estavam envolvidos na tarefa do magistério, empreendiam suas funções, porém limitados pelas suas próprias condições e pelas condições que o meio lhes impunha.

Bloch (2002) afirma que é necessário colher depoimentos daqueles que estiveram envolvidos nos fatos pesquisados. No caso de nossa pesquisa, consideramos que os relatórios e ofícios dos professores, nos quais os mesmos denunciam as péssimas condições de seu trabalho e de seus alunos, são depoimentos que ficaram registrados nas memórias preservadas pelos documentos. Quando valorizamos os depoimentos dos professores, o fazemos porque acreditamos que eles falam de suas experiências de vida com os alunos. De suas práticas partiam para inclusive, fazer sugestões aos governantes. Criaram, podemos afirmar, uma consciência social proveniente da relação que

estabeleceram consigo mesmos, com seus alunos e com a realidade objetiva, no sentido que Thompson (2009) dá à experiência. Nem sempre eram formados em Escolas Normais, mas a experiência lhes dava conhecimento da realidade e das necessidades mais prementes que tinham e que seus alunos também apresentavam. Thompson, em discussão com Althusser, valoriza a experiência e afirma: “[...] conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico” (2009, p. 16). Contudo, não estamos diminuindo o valor da formação dada nos cursos de magistério, mas queremos ressaltar que, para aqueles professores, nas condições nas quais desenvolveram suas ações pedagógicas, a experiência lhes foi importante e, na maioria das vezes, substituiu a formação profissional. Porém, sabemos que a institucionalização da escola primária na Província foi produto das condições da produção material da existência, naquele momento histórico. No entanto, no seu interior, pessoas que nem sempre eram formadas como professores, mas que exerciam a profissão assumindo inclusive as funções do Estado, desenvolviam nas suas práticas as experiências, de cujos resultados tiravam conclusões que julgavam acertadas para a melhoria da instrução pública e da vida dos alunos.

Quando vamos aos arquivos, o fazemos porque sabemos que nas fontes que eles preservam está contida a memória, ou fragmentos da memória do que desejamos pesquisar. Assim, ao estudarmos os relatórios e ofícios da instrução pública no período provincial, acreditamos que, reconstruindo tanto quanto possível, a história dessa instituição é possível contribuir para a história da educação no Paraná. Ainda, as singularidades encontradas nas investigações da história da educação regional, possibilitam sua compreensão no contexto nacional e contribuem para uma nova síntese da história da educação nacional.

Referências

Fontes documentais

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Relatório do professor Francisco Antunes Teixeira, de Paranaguá, em 28 de julho de 1854 ao Presidente da Província, Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos. **Relatório**, Curitiba, v. 005, nº 006, p. 56 - 57, 1854.

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública Ernesto Francisco de Lima Santos em 24 de janeiro de 1870 ao Presidente da Província Antônio Luiz Affonso de Carvalho. **Relatório**, Curitiba, v. 001, nº 324, p. 234- 278, 1870.

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná pelo Presidente da Província Antônio Luiz Affonso de Carvalho, em 15 de fevereiro de 1870. **Relatório**, Curitiba, 353.0313, p. 9-15, 1870.

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Relatório de Manoel Pinto de Sousa Dantas Filho a João José Pedrosa na transmissão da administração da Província, em 4 de agosto de 1880. **Relatório**, Curitiba, 353.0313, p. 11-13, 1880.

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Relatório da professora Maria Bernarda Pinto Cordeiro, de Paranaguá, enviado ao Inspetor da Instrução Pública, em 8 de dezembro de 1870. **Relatório**, Curitiba, v. 22, n° 345, 1870

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Relatório do professor vitalício Pedro Saturnino de Oliveira Mascarenhas enviado ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná em 1° de dezembro de 1883. **Relatório**, Curitiba, Vol. 21, s/p, 1883. 353.0313

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná pelo Presidente da Província Joaquim de Almeida Faria Sobrinho em 17 de fevereiro de 1887. **Relatório**, Curitiba, 353.0313, p223, 1887.

Fontes bibliográficas

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

CIAVATTA. M. **Mediações históricas de trabalho: educação, gênese e disputa na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

FARGE. A. **O sabor do arquivo**. Trad. Fátima Murad. São Paulo: Edit. USP, 2009.

LE GOFF. Prefácio à obra de Marc Bloch: **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MAGALHÃES. J. História e Memória. Arquivos e Museus: desafios à prática educativa e à investigação histórica. p. 181 – 189. In NEPOMUCENO, M.A. e TIBALLI. E. F. A. (org.). **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte, M.G.: Argumentum, 2007.

MARROU. H. I. **De la connaissance historique**. Paris: Éditions du Seuil, 1954.

MIGUEL. M. E. B. A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. (p.145 -162), In: ARAUJO. J. C. S. et alli. (org). **As escolas normais no Brasil do império à república**. Campinas, S.P: Alínea, 2008.

MIGUEL. M. E. B. O significado da educação pública no Império (Paraná- Província). (p.87 -94). In: Faria Filho. L. M. (org.). Belo Horizonte, M.G.: HG Edições, 1999.

SAVIANI. D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. (p.03-27) In: NASCIMENTO. M. I.M. et alli.(org). **Instituições escolares no Brasil- conceito e reconstrução histórica**. Campinas: S.P: Edit. Autores Associados, 2007.

THOMPSON. E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. . Trad. Waltensir Dutra. 2009.

WACHOWICZ. R. C. **História do Paraná**. (10ª Ed.). Ponta Grossa/PR: Edit. UEPG, 2010.

*Recebido em setembro de 2011
Aprovado em novembro de 2011*