

TESTEMUNHOS DA EDUCAÇÃO NO INTERIOR DE SÃO PAULO NO SÉCULO XIX: RELATOS PROVENIENTES DO LABOR FILOLÓGICO

TESTEMONIES OF EDUCATION ON COUNTRY OF SÃO PAULO IN 19TH CENTURY: RESULTS FROM THE PHILOLOGICAL WORK

*Rosicleide Rodrigues GARCIA**
*Andrezza Bezerra da SILVA***

Resumo: Tendo em vista que “a escolaridade tem se mostrado relevante no comportamento linguístico dos falantes” (BISOL; BRESCANCINI, 2002, p. 132), este artigo, por meio do labor filológico em documentos cartoriais do séc. XIX, toma o assunto “educação” como tema objetivando auxiliar a pesquisadores quanto à comprovação e/ou correção de afirmações feitas quanto à história pedagógica brasileira, e, consequentemente, ao ensino da língua portuguesa.

Palavras-chave: História da educação; Ensino; Linguística Aplicada.

Abstract: Considering that “education has proven relevance in the linguistic behavior of speakers” (BISOL; BRESCANCINI, 2002, p. 132), this article, through philological work in nineteenth-century notarial documents, takes the subject “education” as the theme aiming to help researchers about evidence and/or correction of statements expressed on the Brazilian educational history, and therefore the teaching of Portuguese language.

Keywords: History of education; Teaching; Applied Linguistics.

Introdução

A filologia é uma ciência facilitadora que surge em meio a numerosas questões como auxílio à compreensão de diversos temas, e este artigo trará a edição de alguns textos como “testemunho de um

* Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Membro dos projetos de pesquisa “História do Português Paulista/PHPP: Projeto Caipira” e “Edição e estudo de textos modernos”. Contato: rhozzi@usp.br.

** Graduada em Letras pela Universidade de Santo Amaro (UNISA) e em Pedagogia pela Faculdade Claretiana, Batatais, São Paulo, Brasil. Membro do Grupo de Estudos em Literatura Comparada. Contato: caliope.br@uol.com.br.

povo, de um autor etc., e deverá ser reconstituído em sua forma genuína para que sirva de fonte segura para estudos vários” (SANTOS, s/d). Assim sendo, tomar-se-á o assunto “educação” como base temática, tendo em vista que alguns dos documentos oitocentistas da cidade de Capivari, no interior de São Paulo, auxiliam a comprovar e/ou corrigir afirmações feitas quanto à história pedagógica brasileira, e, consequentemente, ao ensino da língua portuguesa.

O motivo desta preocupação deve-se à atrelagem que existe entre as pesquisas desenvolvidas em linguística aplicada e seus resultados, tendo em vista que, na maior parte das análises realizadas, englobam-se os aspectos de ensino / aprendizagem de língua e a formação do professor (MOITA LOPES, 1996).

Desta forma, não se pretende apenas corroborar ou não com aquilo que já fora estudado, mas fazer com que os estudos filológicos contribuam de forma eficaz às pesquisas que se têm feito, de modo a entender, com um breve olhar sobre a origem, quais as possíveis falhas ou não existentes no ensino da Língua Portuguesa.

1 Dados diacrônicos: breve histórico da educação no século XIX

De acordo com Ciampi (2002), é possível observar em documentos diversos que, nos anos iniciais do século XIX, no Brasil, a relação social existente era de submissão, comportamento típico do branco colonizador sobre a população nativa, no caso do Brasil deste mesmo período, população escrava negra e mestiça, além daquela que não era financeiramente colocada na sociedade, servindo apenas como mão de obra.

Sob o ponto de vista atual, tal relação não se permitia ser chamada de “empregatícia”, uma vez que mão de obra escrava era explorada para fins de seus colonizadores. Assim, não havia necessidade de especialização, sequer profissionalização de tal mão de obra, pois acreditava que o conhecimento trazia lucidez acerca da relação de subserviência exploratória gerada à época, podendo esta rebelar-se contra aquela. Tal como instrumento ideológico, a educação é algo determinante, envolve questionamentos, disputas de poder que podem ser tomados como algo negativo para aqueles que se encontram na “situação”, não querendo perder, portanto, o *status quo* (PAIVA, 2003).

Tal preocupação cultural, por assim dizer, tornou-se um recurso quando da abertura dos portos (1808), para fins apenas de preencher necessidades culturais imediatas da Família Real e daqueles agregados à Corte de modo mais direto, por conta de relações de confiança estabelecidas entre eles, tais como a fundação da Imprensa Régia e a Academia Real de Marinha (1808), a Biblioteca Pública e a Academia Real Militar (1810), por exemplo, como cita Ribeiro (2007, p. 41):

A possibilidade de um maior contato com povos e ideias diferentes, acontecida com a “abertura dos portos”, intensifica-se a partir de 1815, principalmente com a França. Em 1816 é contratada uma missão de artistas franceses composta de escultor, pintor, arquiteto, gravador, maquinista, empreiteiro de obra de ferraria, oficial de serralheiro, surradores de peles, curtidores e carpinteiros de carros. Quanto ao campo educacional propriamente dito, são criados cursos, por ser preciso preparo de pessoal mais diversificado. É em razão da defesa militar que são criadas, em 1808, a Academia Real da Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar (que em 1858, passou a chamar-se Escola Central; em 1874, a Escola Politécnica, e hoje é a Escola Nacional de Engenharia), a fim de que atendesse à formação de oficiais e engenheiros civis e militares. Em 1808 é criado o curso de cirurgia (Bahia), que se instalou no Hospital Militar, e os cursos de cirurgia e anatomia, no Rio. No ano seguinte, nesta mesma cidade organiza-se o de medicina. Todos esses visam atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha.

A partir de então, o conhecimento ilustrado passava a integrar parte da cultura brasileira como necessidade que nascia dos interesses econômicos que a Coroa pretendia desenvolver e que mantivessem seus interesses (relações de exportação e importação). De acordo com Prado Jr (1969, p. 124):

Mas, iniciada por aí a desagregação do regime colonial, o resto não tardará. É toda a estrutura que nos vinha de três séculos de formação colonial que será abalada: depois do monopólio do comércio externo e dos demais privilégios econômicos, virão os privilégios políticos e sociais, os quadros administrativos e jurídicos do país. Mais profundamente, ainda, será abalada a própria estrutura tradicional de

classes e mesmo o regime servil. Finalmente, é o conjunto todo que efetivamente fundamenta e condiciona o resto que entra em crise: a estrutura econômica básica de um país colonial que produz para exportar e que se organizara, não para atender às necessidades próprias, mas para servir a interesses estranhos [...]

[...] Desencadeiam-se, então, forças renovadoras latentes que, daí por diante, afirmar-se-ão cada vez mais no sentido de transformarem a antiga colônia numa comunidade nacional e autônoma. Será um processo demorado – em nossos dias ainda não se completou –, evoluindo com intermitências e através de uma sucessão de arrancos bruscos, paradas e mesmo recuos.

Quando do período a que Prado Jr. se refere – conhecido como fase joanina –, há de se observar sequencialmente o surgimento dos cursos de nível superior no país, que não correspondiam a cursos propriamente ditos, mas aulas específicas, a fim de atender a necessidades imediatas, *exempli gratia*, de biologia e de economia. Quanto ao ensino primário e secundário, esses se mantinham conforme a estrutura educacional pombalina.

Segundo Ribeiro (2007, p.48), com a chegada da família real de Portugal, e com a autonomia política advinda da Independência do Brasil, fez-se necessário reestruturar algumas situações nacionais e, dentre elas, estava a educação, visto que esta não tinha qualquer estruturação, salvo algumas instituições técnicas superiores (responsáveis por atender a elite), pois “a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como ‘assunto de interesse geral da nação’”.

A tais beneficiários e a alguns “letrados” eram concedidos cargos burocráticos administrativos e políticos no quadro funcional do Estado. Porém, na Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824, o artigo 179, nos parágrafos XXXII e XXXIII, prevê-se “a instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” e “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”.

Deste modo, os municípios tiveram de se organizar para o cumprimento da lei. Devido ao fato de o Imperador não estar satisfeito com o desenvolvimento do Método Lancasteriano, manifestou seu desejo de que os níveis primário e secundário tivessem a presença de um Inspetor de Ensino, responsável, dentre outras atribuições, a

fiscalizar o andamento do processo instrucional e sua eficácia. Tal necessidade foi consolidada em 1954, com a Reforma Couto Ferraz, um documento detalhado, composto por cinco títulos dos quais apenas o segundo não trata da questão de inspeção escolar. Segundo Saviani (s/d, p. 130), tem-se a organização desse assunto feita da seguinte forma:

- **TÍTULO PRIMEIRO:** refere-se apenas à inspeção dos estabelecimentos de ensino, sejam públicos ou privados, responsáveis pela instrução primária e secundária;
- **TÍTULO TERCEIRO:** trata da instrução secundária pública;
- **TÍTULO QUARTO:** refere-se à instrução primária e secundária, porém, apenas na esfera privada;
- **TÍTULO QUINTO:** é o último dos títulos a que a Reforma Couto Ferraz faz referência e trata da questão sobre a falta de professores e diretores de estabelecimentos responsáveis pela instrução, nesse caso, tanto pública quanto particular.

1.1 Métodos educacionais e a participação do professorado

Antes da aplicação da lei da Constituição, em 1823 nota-se uma movimentação intelectual em relação aos métodos de ensino. Assim, segundo Saviani (2008, p.128), em 1827, torna-se oficial a aplicação do Método Lancastriano: baseado no ensino mútuo, determinava que um aluno (o monitor) decorasse (daí o termo *decurião*) elementos a serem transmitidos e os passasse a um grupo pequeno de jovens. Tal método, como afirmava o próprio mentor Joseph Lancaster, baseado em uma experiência de mutualidade de ensino às classes trabalhadoras na Índia, iniciada por um pastor anglicano, não pretendia autonomia intelectual, e sim a proposta disciplinar de instrução, relacionada à disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar. Método oral, de constante repetição e que se ampara na memorização e transmissão de conceitos, era supervisionado por um inspetor escolar, responsável pelo bom andamento do trabalho. Acerca do método, Larroyo (1970, p. 620) explica-o da seguinte forma: alunos adiantados instruem os demais alunos em escrita, cálculo, leitura e catecismo. Os demais alunos são divididos em grupos pequenos e o aluno adiantado, o qual teve aulas com o mestre horas antes da

monitoria, transmite o conteúdo aprendido aos demais alunos. Este método é também conhecido como sistema monitorial por conta deste fator.

Ainda segundo Larroyo (*idem*), verifica-se, nesse contexto, o surgimento do inspetor escolar, comentado anteriormente, que, fiscalizando o encaminhamento do método, vigia os monitores e é responsável pela distribuição dos materiais necessários às “aulas”, bem como seu recolhimento. Diante dos relatórios iniciais de tais inspetores, um severo castigo era aplicado aos jovens que o merecessem, mostrando indisciplina, insubordinação ou ainda alguma falta para com seus estudos. Em alguns casos mais especiais, se os alunos apresentassem dificuldades extremas ou ainda fuga do controle, o mestre intervinha, mas só e somente só nesses casos. Um caso interessante de intervenção acontecia quando tarefas eram passadas, pois elas eram apenas para os monitores ou ainda àqueles que quisessem se tornar professores, como uma espécie de preparo, um estágio.

Dessa forma, tal organização vinha com a proposta de resolver o problema da falta de professores, que era grande e, em contrapartida, os que se propunham a tal atividade não davam conta de toda a tarefa instrucional.

Em 15 de outubro de 1827, foi criada a única lei relativa ao ensino elementar – lei este que perdurou até 1946 – baseada no projeto Januário da Cunha Barbosa, afirmando a responsabilidade do Estado pela educação em território nacional de diferentes graus, bem como a graduação desse sistema. Dessa lei, acabou-se por cumprir apenas a execução de um único grau e com preocupação exclusiva da aprendizagem das primeiras letras, apenas, chamado Pedagogia. É importante notar que, no que se refere à educação elementar, essa lei vigorou até 1946, por mais de cem anos, como afirma Ribeiro (2007, p. 45).

Vê-se, portanto, duas preocupações nesse campo por parte do Estado da forma como apresentado: a primeira refere-se à responsabilidade que estava sendo cumprida, ainda que não plenamente, conforme o planejado. Já a segunda refere-se ao ensino superior, às Academias, aos cursos técnicos e preparatórios ligados de alguma forma às necessidade da Família Real ainda eram de responsabilidade da classe dominante pós-Independência. Como já

dito, a educação popular não fazia parte dos objetivos reais, muito menos imediatos, como é possível verificar em Ribeiro (2007, p. 48).

Este critério está vinculado às necessidades ideológicas de uma nação em intenção de crescimento, entretanto, é importante considerar as consequências disso e de que modo a mesma nação está preparada para lidar com conhecimento, questionamentos, divisão de poder, consciência.

Saviani (s/d, p. 26) apresenta como era a proposta de organização do ensino segundo a Lei Januário da Cunha Barbosa:

O Parlamento só foi reaberto em 1826, iniciando-se os trabalhos em 3 de maio, tendo surgido, nos primeiros meses, várias manifestações e propostas relativas à instrução popular. As manifestações se referiam à necessidade de um plano geral de instrução, mas, no todo, as propostas solicitavam a criação de escolas nesta ou naquela província, conforme a origem dos deputados que as apresentavam. Foram, porém, apresentados pela Comissão de Instrução dois projetos de cunho geral. O primeiro, que ficou conhecido como “Projeto de Reforma Januário da Cunha Barbosa”, era bastante ambicioso e propunha que fosse organizada a instrução pública no Império em quatro graus: pedagogias, liceus, ginásios e academias, abrangendo, portanto, desde a escola primária, passando pelo ensino profissional e formação científica, até o ensino superior. Tal projeto, porém, nem chegou a entrar em discussão, não sendo registrada qualquer justificativa para seu abandono.

Assim, a partir do projeto de lei de 1827, a ideia de Januário da Cunha Barbosa foi aproveitada e, gradativamente, respeitando-se as devidas competências de gerência sobre cada nível de ensino, passou a haver a organização em quatro graus de instrução:

- Pedagogias: buscando o letramento;
- Liceus: cursos técnicos, preparatórios para nível superior de ensino;
- Ginásios: centrados na área de humanidades e em estudos clássicos, como o ensino de latim e de grego antigo, podendo incluir as línguas modernas, as ciências, a economia e as tecnologias. Para se chegar a este nível, era preciso ser aprovado em um exame chamado Admissional;
- Academias: destinada ao ensino superior.

Um ano depois, estabelece-se em lei que o curso de primeiras letras ocorresse em todas as vilas e também havia a preocupação em se abrir vagas na Escola Normal para meninas, visto que antes era exclusivamente masculina, e contando com um processo de seleção ao magistério para nomeação e desenvolvimento das atribuições do cargo, como apresenta Saviani (s/d, p. 14):

Naturalmente, Januário da Cunha Barbosa contra-argumentou e outros deputados intervieram no debate. O certo, porém, que o termo [pedagogia] foi riscado do texto de lei, em cujo artigo 1º prevaleceu a seguinte redação: “Em todas as cidades, vilas, lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”.

Em relatório desenvolvido por Gonçalves Dias¹ em 1861 ao Presidente da Província, encarregado de estudar as condições do ensino nas Províncias do Norte, afirmava-se a qualidade duvidosa da instrução prestada.

Em 1834, um Ato Adicional do Imperador à Constituição de 1924 reorganiza as políticas, oferecendo autonomia às Províncias para que legissem sobre a instrução pública somente de níveis primário e médio, cabendo, portanto, ao poder central a organização do nível superior, enquanto o ensino secundário, pelo menos grande parte dele, ficava sob os cuidados da iniciativa privada, no mais das vezes com

¹ A propósito dessa circunstância, é relevante é esclarecer a participação de Antônio Gonçalves Dias nesse contexto: nascido em 1823, filho de uma união não oficializada entre seu pai (comerciante português) e sua mãe (mestiça cafuza), esta descendência trazia a ele grande orgulho nacional, por ter no sangue elementos formadores das três raças brasileiras - branca, indígena e negra. Terminou seus estudos em Portugal, onde entrou em contato com a estética romântica na arte literária, passando a fazer parte de diversos grupos e representando o Brasil por diversos escritos românticos nacionalistas. No início dos anos 1850, divulgou o movimento romântico no Brasil e, simultâneo a isso, já em 1852, a pedido do governo, foi designado para estudar os problemas relacionados à instrução pública. Chegou a permanecer por quatro anos na Europa realizando pesquisas em prol da educação pública. Em 1852, foi nomeado oficial da Secretaria de Negócios Estrangeiros e, após os quatro anos na Europa, voltou ao Brasil, viajando por quase todo o norte do país para verificar o andamento da instrução pública nacional. Em 1862, voltou a Europa para tratar a saúde e, não obtendo resultados, voltou ao Brasil. O navio onde estava naufragou e o único a não se salvar fora Gonçalves, esquecido em seu leito enquanto o navio naufragava (BOSI, 1994, p. 104).

vínculo religioso, e pretendia preparar ao nível superior (RIBEIRO, 2007, p.48)

Em 1891, a Constituição Republicana introduziu o princípio federalista (PAIVA, p. 91-92), em que os estados passam a organizar-se por leis autônomas desde que jamais descumprindo a Constituição Federal vigente. Tal período foi largamente influenciado pelo positivismo de Auguste Comte, iniciando-se só então, portanto, o movimento de educação popular. Movido por tais ideais, no ano seguinte o ensino secundário é organizado por Benjamin Constant (Primeiro-Ministro da Pasta da Instrução, Correios e Telégrafos) e divulgador do ideário positivista no Brasil. Passa a ocorrer o “exame de madureza”², na grade curricular o ensino secundário abrange o estudo das ciências, com noções de sociologia, moral, direito e economia política, junto às disciplinas tradicionais (aritmética, línguas, história, geografia) tornando o ensino enciclopédico.

2 A localidade pesquisada

Capivari está a 108 km da capital de São Paulo, vizinha de Itu, Piracicaba e Porto Feliz. Mencionada em documentação histórica desde 1785, seu plano de arruamento foi promovido em 4 de julho de 1825, foi elevada à freguesia em 1826, à vila em 1832 e em comarca em 1874. A região foi um dos pontos de paragem dos bandeirantes durante o século XVIII, e obteve crescimento econômico devido às plantações de cana-de-açúcar e café durante o período imperial. A cidade tornou-se objeto para este estudo porque, antes de tornar-se legalmente uma vila, já possuía “uma escola de primeiras letras, o primeiro estabelecimento de ensino primário que teve a povoação” (CAMPOS, 1952, p.36). Ou seja, organizacionalmente, houve a preocupação de manter-se um sistema educacional.

3 Características codicológicas e paleográficas dos documentos

Os documentos selecionados são ofícios: seis informativos, dois requerimentos e uma petição, enviados aos Presidentes da Província de suas épocas, todos constituintes do período colonial. Os

² Exame aplicado aos recém-saídos do ensino secundário, responsável por julgar a capacidade daqueles ingressantes ao curso superior.

fólios são todos caligrafados no tipo cursivo. Conforme Acioli (1994, p. 55) “são delimitadas muito uniformemente, dando uma fisionomia agradável à composição. [...] É habitual redigi-las quase em coluna, na segunda metade da folha, deixando-se a primeira, à esquerda”.

As folhas utilizadas foram a de alçaço: se o caderno tivesse apenas uma página utilizada, geralmente esta se apresentava única. Também é comum enxergar-se nos papéis uma dobradura na parte esquerda para a centralização dos textos, formando, assim, uma margem imaginária.

O instrumento utilizado para a escrita foi a pena, e a tinta de cor castanha. As letras constituíam-se por traçado leve, de módulos estreitos e arredondados, de *ductus* regulares, inclinadas para a direita e espaçadas na linha.

As edições de fólios oficiais provenientes do labor filológico seguiram normas previamente estabelecidas que podem ser vistas em Garcia (2009), onde constam integralmente as edições e fac-símiles dos documentos.

3.1 Documentos testemunhos do século XIX

Na relação a seguir, serão descritos: o tipo de documento selecionado, data de criação, emissor e remetente, a que se destinou e codificação da localização dos fólios disponibilizados no Arquivo do Estado de São Paulo. Além disso, verificam-se como os documentos testemunham a história:

- Ofício de maio de 1837 do prefeito Fernando Paes de Barros ao Presidente da Província Brigadeiro Bernardo José Pinto Gavião Peixoto: informação do abandono do professor de primeiras letras. Documento 54, CO0980, caixa 185, pasta 2.

No fólio, é informado que a Escola de Primeiras Letras estava fechada desde a páscoa, pois seu professor, José Custódio da Assunção, não obteve atestados favoráveis da Câmara Municipal. Segundo consta nos estudos de Campos (1952, p. 179), desde 1832 a vila dispunha-se a ter professor para ensinar primeiras letras aos meninos de baixa renda, cabendo à Câmara o preenchimento da vaga através de solicitação ao Presidente da Província. Esta vaga, demonstrada neste documento, foi ocupada em 1838 pelo agente de Rendas Nacionais, Antonio Benedito Ribeiro. Assim, a vila mantinha-

se dentro das solicitações legais da Constituinte de 1824 e leis complementares que seguiram em 1826 e 1827.

- Ofício de maio de 1845 da Câmara Municipal ao Presidente da Província Marechal de Campo Manoel da Fonseca Lima e Silva: petição de dispensa de dois guardas nacionais para exercerem a função de professores na cidade. Documento 12, CO0981, caixa 186, pasta 1.

De acordo com o ofício, dois professores de outra região foram enviados à Capivari para lecionarem Gramática e Música, respectivamente, porém foram alistados na Guarda Nacional, o que os fez acumular outras funções, entre elas, a responsabilidade de levarem presos a outras localidades. Entretanto, o fôlio justifica que os pais ficaram descontentes pela falta de assiduidade dos profissionais por conta do serviço paralelo. Deste modo, explica-se o pedido de dispensa para que exercessem exclusivamente a função de docentes. Segundo Grellet (1932, p. 43), os professores “de fora” eram Braz Carneiro Leão Portela e Salustiano Zeferino de Sant’ana.

- Ofício de novembro de 1846 do membro da Comissão Inspetora das Escolas Salvador Martins Bonilha ao Presidente da Província Marechal de Campo Manuel Felizardo de Souza e Melo: informação sobre o andamento da escola de primeiras letras e seus alunos. Documento 33, CO0981, caixa 186, pasta 1.

Neste informativo, lê-se que na ocasião havia 34 alunos matriculados, sendo que 21 estavam presentes durante a visita do membro da comissão. Segundo consta, 22 eram capacitados à leitura, e 13 às contas. Além da verificação de frequência e aprendizado, a Comissão orientou o professor quanto à matéria que deveria ser lecionada, solicitou providências em relação ao tamanho da sala de aula – tida como ordinária e pequena -, e da necessidade de material didático: “doze pedras com seus lapins, e de alguns Cathessismos para a instrução dos meninos em doutrina Christam”.

Como visto, o fôlio descreve as características educacionais da cidade. Outro documento de 1844³ traz um mapa demonstrando que há o total de 63 alunos matriculados na escola de Capivari, não obstante, pelo que demonstra o ofício de 1846, o número de presentes na aula é

³ Caixa 185, pasta 4, documento 7, ordem 980, Arquivo do Estado de São Paulo.

inferior ao informado posteriormente. Segundo Grellet (1932, p. 43), “a pequena frequência foi atribuída a uma epidemia de defluxo que afligiu a população”.

- Ofício de outubro de 1847 da Comissão Inspetora das Escolas ao Presidente da Província Manoel da Fonseca Lima e Silva: informação das condições da escola e número de alunos presentes. Documento 31, CO0981, caixa 186, pasta 1.

Ainda sobre informações do sistema educacional da cidade, percebe-se que nada mudou de um ano para o outro: o professor ensina as matérias determinadas por lei, há “falta de casas para Aulla, e utensílios para o uso dos alumnos, *verbi gratia* cathecismos, pedras, lapis et *cetera*”. Para tais características, os historiadores da cidade registram que a Província não se interessava pela educação de seus habitantes mais pobres (CAMPOS, p. 179).

- Ofício de março de 1852 da Câmara Municipal ao Presidente da Província José Thomas de Araújo: requerimento de verbas para construção de novas estradas, escola e cadeia para o município. Documento 7, CO0981, caixa 186, pasta 2.

Dentre os assuntos comentados, solicita-se a criação de “uma Cadeira de gramatica Latina para instrucção da Mocidade, pois que ao Contrario muito peza sobre os Paes de familia mandar para fora, deixando por isso muitos de gozarem desta precioza educacção”.

- Ofício de janeiro de 1869 da Câmara Municipal ao Presidente da Província Cândido Borges Monteiro: informação das condições da cidade - número de indústrias, comércios e escolas. Documento 88, CO0982, caixa 187, pasta 2.

Em algumas linhas, relata-se que o município possui apenas duas escolas de primeiras letras, uma para o sexo masculino e outra para o feminino, ambas concorridas e de regular aproveitamento.

- Ofício de novembro de 1873 de Maria Augusta de Santana ao Presidente da Província João Theodoro Xavier: informação da posse do cargo da segunda cadeira de primeiras letras pela professora mencionada. Documento 78, CO0982, caixa 187, pasta 3.

Segundo Grellet (1932, p. 54), “obteve esta cidade uma segunda cadeira de primeiras letras para o sexo masculino e uma segunda para o feminino. Lei nº 13 de 9 de março de 1871”. Conforme vemos por esse documento, a cadeira feminina havia sido ocupada dois anos depois de sua criação.

- Ofício de fevereiro de 1884 da Câmara Municipal ao Presidente da Província Barão de Guajará: informação sobre a construção do Colégio - apelidado de “Coleginho” - no Largo da Liberdade (hoje Praça Cesário Mota). Documento 88, CO0982, caixa 187, pasta 4.

Lê-se que o Major Manuel Bernardino de Almeida Lima solicitou um terreno no Largo central da cidade para construir um prédio escolar público para doação ao Município. Segundo o documento, a localidade do prédio foi uma condição imposta pelo major, no entanto, após a construção, este também “ordeou ser o prédio entregue ao professor publico da *segunda* cadeira e de nela terem instrução os injenuos a seu cargo”. Todavia, o dito professor não aceitava ingênuos⁴ em sua aula. De qualquer modo, procurando “exercer, tendo em actuação tão somente, conforme o seu dever, os interesses dos seus munícipes”, a Câmara deu a escola à professora Fausta Saes – “normalista distinta”, de acordo com o ofício, que possuía em uma pequena e precária sala de aula o número de 65 alunas frequentes. Tal atitude foi a contragosto do doador, que recorreu à província por não ter sido atendido em suas considerações.

No caso da confusão descrita nos fólios, Campos informa (1981, p. 98) que

[...] o Major enfurecido pleiteou e obteve a remoção de dona Fausta para Piracicaba, o que aconteceu em julho de 1884. A Câmara lavou as mãos da embrulhada deixando ao Inspetor Escolar a solução da desagradável pendência. O caso foi então resolvido com a entrega do Coleginho ao Professor Freitas.

Na década de 1950, o coleginho foi demolido (MATOS, 2004, p. 30).

⁴ Diz-se de ou filho de escravo nascido livre (HOUAISS, 2007)

Segundo Campos (1981, p. 99), havia quatro escolas em Capivari: o internato e externato do professor Serafim José Horta e Melo - uma “excelente casa de ensino, o ‘Ateneu Capivariano’” (GRELLET, 1932, p. 59) - com 32 alunos matriculados e 20 frequentes; e as públicas do Professor Luiz G. de Campos Freitas, com 66 alunos matriculados e 30 frequentes, da Professora Fausta Isabel de Góis, com 62 matriculados e 38 frequentes, e da professora Maria do Carmo, que, segundo vemos neste documento (fólio 3v, linha 143) “não se deposita confiança alguma nas habilitações da outra professora publica”, e, ainda conforme Campos (*idem*), “na sua escola tudo ia mal, desfavorável a instrução, a ordem, o asseio e até a moralidade”.

- Ofício de dezembro de 1888 da Professora Amélia ao Presidente da Câmara e Membros do Conselho de Capivari: requerimento de licença para a professora da Vila Raffard. Documento 35, CO0982, caixa 187, pasta 5.

Documento escrito em duas mãos (há a requisição da professora e a resposta no mesmo fólio) solicitando uma suplente para o cargo da docente que, desde julho daquele ano, não exercia suas funções por razão de doenças.

4 Testemunhos de uma História

Segundo Ribeiro (2007, p. 26-27), ainda no século XVIII, as primeiras providências tomadas foram em relação ao ensino da língua materna:

O que foi realmente organizado no Brasil foi o curso de humanidades, isto é, os estudos menores, que se compunham de quatro séries de gramática (assegurar expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante) e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente).

A escola de ler e escrever existia excepcionalmente nos colégios como ocasião de que alguns alunos fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. O característico da época era que eles fossem adquiridos dentro das próprias famílias dos senhores do engenho, geralmente com os tios letrados.

Entretanto, conforme Larroyo (1970, p. 620), havia uma quantidade insuficiente de professores para a educação popular, o que é comprovado pelos fólhos de 1837, 1845, 1873 e 1888, por isso tentou-se a aplicação do Método Lancasteriano, em que se é visto falhas, pois “o mestre se assemelha a um chefe de fábrica que tudo vigia e que intervém nos casos difíceis. Não há lições senão a monitores e aos jovens que desejem converter-se em professores”. Portanto, a intelectualidade linguística era pouco desenvolvida. Em relatórios informativos produzidos por Gonçalves Dias (1861, fólho 3), relata-se um caso em que há uma cadeira disponibilizada, “mas não provida sem duvida por falta de pessoas convenientemente habilitadas”.

Esse mesmo literato e oficial do governo reconheceu em seus relatórios outro problema que afligia a população: a quantidade de ausências em relação ao número de alunos matriculados, sendo visto nos ofícios de 1846, 1847 e 1884. Gonçalves Dias (*idem*) traz que a falta “se dá agora, á falta de suficientes meios de subsistência ou á carestia de gêneros de 1.^a necessidade. À gente menos remediada retirou-se com os filhos para outros logares, e este é [...] o motivo da diminuição das escolas”. Entretanto, também nota-se descuido por parte dos responsáveis:

Outra e menor maravilha seria que todos frequentassem as escolas, que nenhum faltasse por moléstia ou outros motivos. O que é certo e o m’o disse o próprio professor, é que ha ali bom numero de meninos que não frequentão as escolas, ou por nimio desleixo dos paes, ou por que estes por ignorância condescendem com a pouca vontade dos filhos.

Algo teoricamente visto como negligência pode ser a resposta de que, durante a organização escolar no tempo do Império e mediante a nova coordenação econômica, “a educação escolarizada não será vista como setor prioritário” (RIBEIRO, 2007, p.48).

Quanto aos recursos, os informes de 1846 e 1847 demonstram que faltavam materiais ditos como essenciais. Gonçalves Dias (fólho 6) informa que

Não ha uniformidade nos compêndios; nem por tanto pode haver methodo algum de ensino. O menino leva á escola o livro que lhe dão

– o primeiro que achão mais á mão, o methodo facilimo – o manual encyclopedico – o tesouro dos meninos e outros.

As escolas são fornecidas de cartilhas, taboadas, traslados &c., mas isto para os alumnos pobres. E os que não forem considerados pobres onde as hão de comprar?

Este questionamento pode ser um indício da carência de materiais didáticos, mesmo aos alunos de posse, o que, possivelmente, poderia dificultar a aquisição da aprendizagem.

Por fim, percebe-se que se tem um problema recorrente. Gonçalves Dias, em seus relatórios, diz que gostaria que as escolas em que esteve “fossem compatíveis com os recursos da Província: ahi ao menos os meninos aprendem o portuguez”.

Deste modo, entende-se o motivo de as variações da língua portuguesa permanecerem na língua durante vários séculos, mesmo sob a aplicação do ensino da norma culta: na verdade, a educação era precária e, ainda segundo Gonçalves Dias, os pais pareciam se interessar pouco pelo assunto, preferindo pescar a manter a frequência de seus filhos nas escolas primárias (fólio 8).

Considerações finais

No século XXI, em 15 de dezembro de 2010, foi entregue ao então presidente da República o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, contendo 20 metas que necessitam ser atingidas dentro do prazo determinado. Dentre os objetivos, está a universalização do atendimento escolar ao público de 4 a 17 anos.

Em dezembro de 2010, o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) foi divulgado revelando que o Brasil continua abaixo da média mundial nos pilares educacionais da leitura, matemática e ciência (HONORATO, 2010).

No entanto, conforme visto, antes da Proclamação da República, a educação e o letramento são pensados e tratados como grande bem dos cidadãos, já que em 1824, a lei era de que o ensino primário fosse oferecido gratuitamente e universalizado. Assim sendo, seria estranho que, ainda no século XXI, fosse necessária a aplicação de planos de ação para que a educação seja efetiva se não conhecêssemos a história.

Conforme vimos no decorrer da pesquisa, a educação no Brasil não parece ser prioridade, tendo em vista a própria Constituição de 1824: o artigo referente a ela é o 179, parágrafos 33 e 34, ou seja, foi-se pensado em toda organização do Estado em cerca de 200 artigos, mas apenas dois dizem respeito à formação do cidadão brasileiro. Ademais, os únicos itens relativos ao professorado é o artigo 110 e 111, em que se diz: “os Mestres dos Principes serão da escolha, e nomeação do Imperador, e a Assembléa lhes designará os Ordenados, que deverão ser pagos pelo Thesouro Nacional” e “na primeira Sessão de cada Legislatura, a Camara dos Deputados exigirá dos Mestres uma conta do estado do adiantamento dos seus Augustos Discipulos”.

Assim sendo, justifica-se o trecho do fólio 3 de Gonçalves Dias ao dizer que havia “falta de pessoas convenientemente habilitadas”, e a citação de Aranha (1996, p. 102) mostrando que “no final do Império, o analfabetismo no Brasil apresentava uma taxa de 67,2%, herança imperial que a República não conseguira reduzir senão a 60,1%, até 1920”. Em outras palavras, se, talvez, houvesse a mesma preocupação na escolha do professor para a população assim como havia para com os membros da realeza, e se houvesse uma prestação dos serviços realizados por esses profissionais da mesma forma que se era feita com os príncipes, será que a língua portuguesa no Brasil teria resguardado tantas variações dialetais⁵?

De qualquer modo, embora houvesse a preocupação com a educação, do ponto de vista ideológico, não foi bem isso que ocorreu na prática. A educação elementar, por ser o fundamento e a base para a formação sólida do indivíduo, foi planejada pelo governo de acordo com os ideais libertários difundidos na Europa, em especial na França, por conta do movimento chamado Revolução Francesa, no final do século XVIII (Xavier, p.22). Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, defendidos por Jean-Jacques Rousseau, que aboliram a servidão, a escravidão, oferecendo direitos a todos, oportunidades a todos, igualmente, alterou de forma significativa o quadro social da França e, como um dos principais movimentos nesse sentido social do

⁵ Segundo Bisol e Brescancini (2002, p.132): “a escolaridade tem se mostrado relevante no comportamento linguístico dos falantes. Falantes com maior grau de escolaridade, pelo maior contato com a língua escrita, tendem a usar a variante padrão, enquanto os falantes com menor grau de escolaridade tendem a utilizar outras variantes.”.

mundo, é claro seu eco em demais países que ainda mantinham o sistema escravocrata e que, de algum modo, tinham vínculos com a Europa, como é o caso do Brasil.

Outra consideração importante é o fato de esse eco, aqui no Brasil do século XIX, não corresponder plenamente a esse ideário de igualdade logo de imediato – como visto nos artigos 110 e 111 da Constituição de 1824. Apenas, no final desse mesmo século é que se pode considerar um sistema organizacional escolar de fato, posterior ao processo de Proclamação da República e, à instauração do sistema federalista, garantido pela Constituição de 1891, legando autonomia aos estados e suas instituições culturais, consequentemente, como afirma Souza (2006, p. 56-57)

A primeira reforma republicana da instrução pública realizada no estado de São Paulo em 1892 (Lei 88, de 8/9/1892 e Decreto 144-B, de 30/12/1892) incorporou numerosas ideias da renovação do ensino em circulação e em debate desde a década de 1870, abarcando o ensino primário, secundário e normal. Em relação ao ensino primário, incorporou muitas das experiências colocadas em prática na escola-modelo, inovando na organização do trabalho interno da escola e no estabelecimento do edifício, compreendendo várias salas de aula e vários professores.

Por fim, nota-se que mais de 150 anos depois, o sistema educacional ainda passa por uma condição de instabilidade e segue modelos europeus sem conseguir associá-los à sua identidade (como é o caso da transversalidade de conteúdos e flexibilização do ensino, que são modelos educacionais espanhóis adotados há pelo menos dez anos). Por mais que a intenção ideológica o faça de forma memorável, resultando numa catástrofe formadora da qual já se sofrem as consequências uma proposta ideológica funcional, porém que foi mal orientada e mal desenvolvida ao longo de quatorze anos de instauração e aplicação: segundo o IBGE⁶, “em 2002 o Brasil apresentava um total de 32,1 milhões de analfabetos funcionais, o que representava 26% da população de 15 anos ou mais de idade”, e “considerando-se as pessoas

⁶ IBGE. *Educação no Brasil*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>. Acesso em 13 jul. 2011.

com 10 anos ou mais de idade, a população do país tinha uma média de 6,2 anos de estudo”.

Outro ponto relevante é a frequência dos alunos, vista na relação documental – fólhos de 1844 e 1846, onde se cita que havia cerca de 60 alunos matriculados, mas apenas 34 eram frequentes, sendo que 21 estavam presentes no dia em que houve a visita do inspetor – e na descrição de Gonçalves Dias (1861) quanto à presença da família na educação do jovem, revelando que a assiduidade dos filhos na escola não era primazia: “para dizer á um destes que mande os filhos á escola, que não os tire d’ali antes de aptos, é ordenar-lhe que mude radicalmente a sua norma de vida”. Percebe-se nesta descrição que havia outros pontos de interesses; na verdade, para os menos abastados, manter os filhos fora da escola era questão de sobrevivência, assim sendo, o cito autor recomenda mudanças precavendo o estilo de vida de seus observados, tanto que segue dizendo: “só deste modo se poderá conseguir que os paes, por via de regra pobres, não percão por muito tempo o serviço dos filhos, de que não prescindem, seu sacrifício”. A reflexão a que nos leva tal trecho por fim consegue explicar (mas não justifica) o motivo de a educação não ser prioridade vista por sua população: antes, a sobrevivência.

Todavia, conquanto a população não estivesse preocupada com a escolaridade por priorizar o trabalho de subsistência, por que o Estado também parecia não também estar? É certo que a aplicação de um inspetor de ensino que produzisse relatórios e cobrasse eficiência parece demonstrar cuidado, mas a ausência de mestres por longos períodos – conforme visto nos documentos -, da falta de preparação dos docentes, e a falha na distribuição de renda não exemplificam a intenção de benfeitoria educacional por parte do Estado.

De qualquer maneira, este artigo não pretende ser mais um dispositivo de crítica infundada, mas um elemento que auxilie os pesquisadores a entenderem que os problemas que possuímos hoje são posteriores e, ao mesmo tempo, para que possamos compreender a razão de a língua portuguesa ter resguardado tantas variantes ao decorrer dos séculos; embora esses sejam elementos para mais questionamentos.

Referências

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. Recife: Universitária, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BELLOTTTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo. Como fazer volume 8*. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia. *Fonologia e variação: recortes do Português brasileiro*. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2002.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

CAMPOS, Vinício Stein. *Fundações municipais paulistas nos séculos XVIII e XIX*. Volume 1. São Paulo: Impres, 1952.

CASTANHO, Sergio. Institucionalização das instituições escolares: final do império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

CIAMPI, Helenice. A educação da colônia à república. In PINTO, Zélio Alves (Org.). *Cadernos paulistas: histórias e personagens*. São Paulo: SENAC, 2002.

DIAS, Antonio Gonçalves. Documento n.1 do Relatório da Província do Amazonas. *Relatório da inspeção das escolas públicas do Rio Solimões*. Amazonas, 3/5/1861.

GARCIA, Rosicleide R. *Para o estudo da formação e expansão do dialeto caipira em Capivari*. 2009. 667 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2009.

GRELLET, J. Almeida. *Capivari: historico da fundacao e fatos desde fins do seculo XVIII ate 24 de junho de 1932*. Capivari: S.N., 1932.

HONORATO, Renata. Desempenho de alunos brasileiros está bem abaixo do ideal. *Revista Veja*: acervo digital. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/desempenho-dos-alunos-brasileiros-bem-abaixo-da-media-mundial>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

IBGE. *Educação no Brasil*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. Tomo 1. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MEC divulga Plano Nacional de Educação 2011-2020. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicação-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 09 jul. 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina da linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 2003.

PRESIDÊNCIA da República. *Constituição política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 09 jul 2011.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 20. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Rosa Borges dos. *A filologia textual e a linguística*. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/9/04.htm>>. Acesso em: 10 jul 2011.

SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, s/d.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil In: SAVIANI, Demerval *et al.* *O legado educacional do século XIX*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

XAVIER, Maria Elizabete. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

Recebido em 27/07/2011

Aceito em 30/09/2011