

OS EXAMES PARA PROFESSORES NO REGULAMENTO DE 1857 NA PROVÍNCIA DO PARANÁ

EXAMS FOR TEACHERS IN THE 1857 PARANÁ PROVINCE REGULATION

Rudá Morais Gandin¹
Maria Elisabeth Blanck Miguel²

RESUMO

Este artigo, apoiado em pesquisa da legislação educacional paranaense do ano de 1857, e no relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, do mesmo ano, centra-se em analisar o papel dos exames na formação de professores. Para tanto, este trabalho fundamenta-se em autores como Saviani (2005, 2008, 2015), Castanha (2006), Vidal e Faria Filho (2005), Ribeiro (2011), Wachowicz (1984) e Miguel (1999, 2004, 2008). Entendemos que o quadro educacional do Paraná antes da separação de São Paulo em 1853, era marcado pela ausência de professores preparados e condições adequadas ao ensino do método mútuo, cuja promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827 oficializa sua aplicação nas escolas de primeiras letras do país. Assim se constitui a primeira forma de preparação dos professores, dado que esses deveriam se instruir no referido método. No Paraná, após sua emancipação, proveniente dos acontecimentos políticos e econômicos do período, ocorre a promulgação do Regulamento de 8 de abril de 1857, onde os exames se configuram no principal meio de preparo dos professores. Conclui-se que, os exames destinados aos futuros professores se constituíam não apenas num instrumento de averiguação de conhecimentos mínimos e habilidades, mas num meio de legitimar e perpetuar uma forma particular de “ser” professor, ligado a um programa moralizante.

Palavras-chave: Exames para professores. História da Educação. Província do Paraná. Formação de Professores.

1 Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bolsista da Fundação Araucária/CAPEŠ. email: ruda.gandin@puccpr.edu.br / <https://orcid.org/0000-0001-5416-4367>

2 Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. Doutora em Filosofia e História da Educação PUC/SP. Professora Titular de História da Educação da PUC/PR. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq (Pq2). email: maria.elisabeth@puccpr / <https://orcid.org/0000-0003-2307-7791>

ABSTRACT

This article, supported by research on the Paraná educational legislation of 1857 and the report of the General Inspector of Public Instruction, written in the same year, focuses on analyzing the role of examinations in teacher's education. To this end, this work is based on authors such as Saviani (2005, 2008, 2015), Castanha (2006), Vidal and Faria Filho (2005), Ribeiro (2011) and Wachowicz (1984) and Miguel (1999, 2004, 2008). We understand that the educational situation of Paraná before the separation of São Paulo in 1853 was marked by the absence of prepared teachers and adequate conditions to teach the mutual method, whose decree of the Law of October 15, 1827, formalizes its application in the elementary schools of the country. That constitutes the first form of teacher qualification since they should be instructed in the related method. In Paraná, after its emancipation, resulting from the political and economic events of the period, will happen the promulgation of the Regulation of April 8, 1857, in which examinations were the preeminent means of preparing teachers. In conclusion, it appears that the exams for future teachers constituted not the only instrument for ascertaining skills and minimal knowledge but in a way of legitimizing and perpetuating a particular manner of "being" a teacher, allied to a moralizing program.

Keywords: Exams for teachers. History of Education. Province of Paraná. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Os exames apresentam-se como parte da história do ensino público no século XIX e mostram sinais importantes para refletirmos a respeito de seus usos e consequências no preparo dado aos professores, tema que ganha destaque, de acordo com Saviani (2005), na medida em que se cogita organizar a instrução pública no Império.

Embora essa temática dos exames esteja presente nos estudos voltados à educação, pouco são os pesquisadores que a tomam como objeto central de suas pesquisas. Todavia, consideramos que seja cada vez mais oportuno o aprofundamento com relação a determinados objetos, uma vez que estes podem constituir-se em pontos de partida relevantes, a fim de analisar o desenvolvimento histórico da educação brasileira.

Com isso, imaginamos que novos enfoques no âmbito da História da Educação possam assumir o papel de revelar nuances, capazes de desembocar em achados que evidenciem ou enriqueçam

a história de um determinado período. Entretanto, sabemos que toda pesquisa é marcada por sua limitação, mesmo aventando falar de algo ainda pouco tomado como objeto de investigação. Desta forma, não é nosso objetivo esgotar o debate em torno dos exames destinados à formação de professores, do ano de 1857. Ao contrário, o que propomos é olhar os exames com atenção, reconhecendo-os enquanto instrumentos basilares para o tipo de ensino ofertado à época. Assim, como sugere Bloch (2001, p.64), cabe ao pesquisador a tarefa de “compreender e fazer compreender” as informações trazidas pelas fontes, o que não se traduz em “atitude de passividade”. Pelo contrário. O papel atribuído a quem “decompõe o tempo decorrido”, como Braudel (2014, p.44) assim caracteriza o trabalho histórico, assenta-se em analisar. Por consequência, fazê-lo, implica considerar a história como produto de um determinado tempo, influenciada pelo contexto econômico, cultural e social.

Este artigo, apoiado em pesquisa da legislação educacional paranaense do ano de 1857 e no relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, Joaquim Ignacio Silveira da Mota, do mesmo ano, centra-se em analisar o papel dos exames na formação de professores. Para tanto, buscamos nos fundamentar em trabalhos de autores como Saviani (2005, 2008, 2015), Castanha (2006), Vidal e Faria Filho (2005), Ribeiro (2011), Wachowicz (1984), Romanelli (2014), Cury e Machado (2014) e Miguel (1999, 2004, 2008).

Temos como um dos objetivos deste trabalho lançar um panorama da educação paranaense no século XIX, apoiados nos estudos das leis educacionais, haja vista que a legislação, por meio da qual “fixa normas e padrões civilizatórios”, tende a regulamentar “a vida em sociedade”. Assim sendo, “torna-se imprescindível compreender o contexto no qual determinada lei foi produzida” (CURY e MACHADO, 2014. p.200). Nessa esteira, podemos dizer que um fenômeno, conforme Bloch (2001), nunca se explica plenamente fora do estudo de seu momento.

Não é incomum nas pesquisas em História da Educação o uso das legislações como fontes de estudo. Todavia, torna-se indispensável alguns cuidados, no intuito de não traduzir a lei como expressão fiel da vontade do governante. Mesmo em relação ao Império, equivocase quem minimiza a atuação de grupos, representados por interesses políticos diversos, e muitas vezes antagônicos, na formulação das legislações. Por isso, é imperativo considerar que “o conjunto de leis [...]

na verdade traduz o resultado do jogo das forças que acontecem nos planos econômico-político e cultural” (MIGUEL, 1999, p.88). Ou seja, “as leis aprovadas não podem ser tomadas como verdades absolutas e inquestionáveis, visto que foram resultados de embates e disputas de determinados contextos sociais” (CURY e MACHADO, 2014, p. 200). Em outras palavras, analisar os exames escolares na formação de professores tomando como fonte a legislação educacional, enquadra-se na intenção de investigar a síntese resultante da ação de forças instaladas na sociedade, no âmbito da política, mas que provoca reações as mais adversas quando aproximadas à realidade, uma vez que esta se encontra dividida sob “uma multiplicidade de grupos com interesses não apenas diferentes, mas antagônicos [...] que constituem agrupamentos [...] que se organizam para a defesa e ampliação de seus interesses” (SAVIANI, 2015, p.4).

A legislação aqui tomada para estudo trata-se do Regulamento de 8 de abril de 1857. Este regulamento atravessa, em certa medida, o período do Paraná provincial, normalizando a oferta da escola primária e secundária, bem como a contratação e a formação de professores. Houve, no entanto, outras legislações no decorrer desse período, mas que aqui não serão tomadas para estudo. O Regulamento extraído para o presente artigo pode ser encontrado na *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889*, organizado por Miguel e Martin (2004). Quanto ao Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, sugerimos o acesso ao site do Arquivo Público do Paraná, onde é possível a consulta a diversos documentos, além dos que consultamos para a produção deste artigo.

O caminho adotado para elaboração deste trabalho incide em dois movimentos distintos: o primeiro advém dos debates em torno da formação de professores ao longo da história, abordado numa das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, intitulada Processo Histórico da Educação no Paraná. O segundo resulta do interesse acerca do papel dos exames no provimento de novos professores. Em relação a isso, nos interessa a preocupação à época, a respeito da melhoria da instrução pública, a qual estava ligada intimamente à preocupação com a baixa quantidade de professores habilitados, fato considerado pelo governo, como bem esclarece Wachowicz (1984), em uma das causas principais da precariedade da instrução pública.

2 O BRASIL IMPÉRIO, O PARANÁ TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO

O Brasil, no início do século XIX, separou-se da coroa portuguesa, em decorrência do declínio gradativo das condições políticas e econômicas do regime, em 1822 (CHIZZOTI, 2005). Daí, descortinava-se a necessidade de uma Constituição disposta, de acordo com Saviani (2005), a dar estrutura administrativo-jurídica ao novo país.

Com o propósito de atender às novas aspirações sociais em torno do recém-criado Estado nacional, instala-se em 1823, a Assembleia Constituinte. Na abertura de seus trabalhos, no decorrer do seu discurso, Dom Pedro I revela uma particular preocupação com a instrução pública, que o faz sugerir a necessidade de uma legislação especial (SAVIANI, 2005; CHIZZOTTI, 2005). Isso, no entanto, viria a ser reduzido ao seguinte enunciado: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824), inscrita na primeira Constituição outorgada em 1824. Destaca-se, entretanto, que essa Constituição é resultante da elaboração unilateral do próprio governo, já que havia dissolvido, ainda em 1823, a Assembleia Constituinte.

Mesmo com a independência, verifica-se que a situação educacional acabou não sendo modificada, pelo menos de imediato, como analisa Romanelli (2014). O quadro herdado do período colonial, em relação ao ensino de primeiras letras encontrava-se em condições precárias, uma vez que a oferta de cadeiras públicas era reduzida, e seu funcionamento ocorria em lugares improvisados, como na residência dos professores, na boa parte dos casos. Por conta disso, os mesmos recebiam, quase sempre, ajudas, ainda que mínimas, para o pagamento do aluguel (VIDAL e FILHO, 2005).

Embora a gritante debilidade da instrução pública e a promessa do governo central em apresentar uma legislação geral do ensino, o seu desenrolar seguiu-se mediante a dissolução de outro projeto, considerado “abrangente e minucioso”³, proposto por Januário da Cunha Barbosa. A promulgação da lei de 15 de outubro de 1827, a qual se destinou a “crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (BRASIL, 1827, p.71), constituiu-se, portanto, não só em resposta à demanda por educação, mas no modo como se caracterizou a instrução pública, durante todo o Império.

3 Para um estudo a respeito desse projeto, ver Saviani (2008).

Assim, o entendimento no Brasil, desde o início do século XIX, sustentava-se na crença de que era necessário um ensino com poucos recursos, porém endereçado ao maior número de alunos. Em outras palavras, reivindicava-se um método de ensino às escolas, capaz de torná-las mais eficientes, o que poderia significar escolas mais rápidas, mais baratas e com professores mais preparados. Ao menos era o que intelectuais e políticos clamavam (VIDAL e FILHO, 2005).

Esse novo método, denominado mútuo, se tornou oficial com a Lei das Escolas Primárias, em 1827, e abarcava o espírito presente à época, em que se esperava “acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos” (SAVIANI, 2008, p.128). O método mútuo, ou conhecido como método Lancaster, foi elaborado pelos ingleses Joseph Lancaster e Andrew Bell, e consistia

no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guinados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola (SAVIANI, 2008, p 128).

Segundo Bastos (1997), neste método, o professor instrui e dirige simultaneamente todos os alunos que realizam os mesmos trabalhos, ao mesmo tempo. O ensino é coletivo e apresentado ao grupo de alunos reunidos em função da matéria a ser ensinada. Os alunos são divididos de maneira, mais ou menos homogênea de acordo com seu grau de instrução. Para cada grupo ou classe um professor ensina e adota material igual para todos (BASTOS, 1997, p. 117).

Mesmo com uma legislação educacional regulamentando a oferta da escola primária, os desafios de seu funcionamento não eram poucos, especialmente em virtude dos poucos recursos com

os quais a escola e os professores tinham que conviver. Além disso, o governo central mostrava-se mais interessado no ensino superior, esquecendo-se do ensino primário e secundário, que acabavam muitas vezes ficando a cargo de pessoas interessadas em ofertá-lo.

Os conflitos emergentes oriundos de várias localidades do país querendo desintegrar-se do Império, e a incapacidade de atender às demandas sociais e econômicas das províncias, bem como o fortalecimento das ideias liberais defendendo a descentralização do poder, inspiradas em experiências externas, sedimentaram as proposições de parte dos políticos pelo federalismo. Todavia, como bem analisa Sucupira (2005), o Senado predominantemente mais conservador, colocou-se contrário, pelos menos na maioria dos itens, ao projeto vindo da Câmara, por meio do qual se pregava uma "monarquia federalista", conservando quase que exclusivamente a parte que concedia relativa autonomia às províncias.

Esse avanço da pressão federalista fez-se notável com a promulgação no dia 21 de agosto de 1834, do Ato Adicional que, dentre outras coisas, delegou a responsabilidade da educação primária e secundária às províncias, ficando ao governo central, a obrigação com o ensino superior.

Os efeitos do Ato Adicional em torno da educação brasileira foram objeto de inúmeros debates. Contudo, evidenciou-se uma corrente predominante segundo a qual, a promulgação do Ato Adicional de 21 de agosto de 1834 teria sido o ponto determinante do "fracasso da instrução pública" (CASTANHA, 2007, p. 87). A este respeito, Romanelli (2014) considera que a descentralização "impossibilitou as províncias de criarem uma rede organizada de escolas", muito em razão da falta de recursos ocasionada por "um sistema falho de tributação e arrecadação da renda" (ROMANELLI, 2014, p.40), que levou ao resultado de abandono do ensino primário. Para Sucupira (2005, p.66), no entanto, a promulgação do Ato Adicional de 1834, não pode ser tomada como uma "atitude simplista", ao "atribuir toda a responsabilidade pelo fracasso e descabro da instrução primária no Império à descentralização". Para o autor, verifica-se, na verdade, "a omissão das classes dirigentes, o seu desinteresse pela educação popular" (SUCUPIRA, 2005, p.66).

Assim, observa-se que a descentralização significou, efetivamente, a ausência do poder central em relação ao ensino primário, mas que, todavia, não pode ser examinado sem considerar

que isso não reverteu, mecanicamente, no abandono da instrução pública, uma vez que, como alerta Vieira e Freitas (2003, p.61), “é forçoso reconhecer que é impossível destruir o que não existe”, já que “não havia bases sólidas de uma organização escolar no Brasil”. Além disso, Ribeiro (2011) chama a atenção para o fato curioso de que, apesar da orientação descentralizadora do Ato Adicional, o artigo 83 da Constituição de 1824, vedou às Assembleias Provinciais, “a proposição e deliberação sobre assuntos de interesse geral da nação” (p.32). No entanto, há que considerar que até 1888, o país calcava-se na mão de obra escrava, ou seja, desenvolvia-se aqui o modo pré-capitalista de produção. A maioria do povo, ou seja, dos trabalhadores era escravo ou ainda, a que não o era, constituía-se da população pobre. Não eram considerados cidadãos e a educação escolar não lhes era destinada.

No Paraná, antes da separação da província de São Paulo (1853), tem-se então, um cenário educacional caracterizado pela ausência de professores preparados e de estruturas físicas adequadas para, especialmente, a prática do ensino mútuo, que exigia espaços amplos, bem como um conjunto material a fim de viabilizar o sucesso desse método. Com sua emancipação política, imprimida pela demanda autonomista levada a cabo pela elite paranaense, verificou-se um quadro de esquecimento da instrução pública, portanto, de certo marcado pela escassez de investimentos oriunda do governo paulista quando o Paraná ainda era sua comarca (WACHOWICZ, 1984).

Os motivos que levaram o Paraná ao desmembramento do governo de São Paulo decorreram de questões políticas e econômicas. De acordo com Martins (2008), além do comércio de gado e a exportação da erva mate, o Paraná situava-se numa posição estratégica face aos acontecimentos políticos que ocorriam no sul do país, como a independência da província Cisplatina e a Guerra dos Farrapos, no Rio Grande do Sul. Para o autor, a adesão da comarca do Paraná “aos movimentos revolucionários do Sul poderia implicar seu avanço até São Paulo, colocando em perigo o poder central”(MARTINS, 2008, p.11). Em vista disso, articulou-se um acordo resultante da negociação entre o governo central e a elite política local, que, em síntese, amparava-se num só item: lograr autonomia à província local em troca do não apoio ao movimento liberal de 1842. Martins analisa por fim, que a criação da província do Paraná “possibilitou ao Estado obter uma província leal e obediente

ao governo, ao mesmo tempo em que fortalecia sua penetração e territorialidade sobre uma região próxima aos acontecimentos do Sul” (MARTINS, 2008, p.16).

Na metade do século XIX, nota-se uma centralidade nos debates em torno da instrução das classes populares, decorrente do momento político, social e econômico vivido pelo país, cuja sociedade se deslocava de um modelo exportador, rural e agrícola para um modelo exportador, urbano e comercial, condição esta exigida na esfera do desenvolvimento do capitalismo internacional (RIBEIRO, 2011). Acerca dos debates em torno da instrução das classes populares, Cury e Machado (2014, p.201), afirmam que os mesmos se faziam por serem necessários “para a formação do cidadão e para a preparação para o trabalho”. Ademais, durante este período, o Brasil, em 1850, promulga a lei Eusébio de Queiroz, responsável por determinar o fim do tráfico de escravos, mas que, todavia, não significou o fim da escravidão. Essa lei, no entanto, acabou sendo motivada pela pressão derivada do seu principal parceiro econômico na época, a Inglaterra.

Nesse bojo grifado por inúmeras transformações é que se situa o início da província do Paraná, certa de que a instrução pública se configuraria, concomitantemente com o provimento de professores, uma de suas tarefas fundamentais, já que o discurso enfatizava a necessidade de oferta pública da educação, olvidada pelas elites paulistas e, em certa medida, também pelo governo central.

3 A FORMAÇÃO E EXAMES DE PROFESSORES

A formação de professores, segundo Saviani (2009), recebeu atenção institucional após a Revolução Francesa, mediante o latente problema da instrução popular, o que desembocou na criação das Escolas Normais.

No Brasil, essas escolas acabaram até o final do século XIX, se caracterizando em linhas gerais, por uma instabilidade relativa à sua oferta, uma vez que elas abriam e fechavam com certa frequência. Para Miguel (2008, p.147), no entanto, a criação “da Escola Normal era sentida pela maioria das autoridades como uma necessidade”, sobretudo como forma de melhorar a formação dos professores. Mesmo assim, no Paraná, sua instalação ocorreu somente em 1870, e contou com fortes críticas em relação a sua estrutura, por ocasião “do

acúmulo de despesas que representaria para a Província" (OLIVEIRA, 1986, p.58). Entretanto, após a instalação da Escola Normal em termos legais, ela influenciou algumas das mudanças quanto à situação funcional dos professores, "fazendo cessar o provimento vitalício e estabelecendo a ocupação de vagas no magistério por interinos que seriam substituídos, tão logo houvesse professor normalista" (OLIVEIRA, 1986, p.59). Contudo, o preparo dos professores até a sua criação obedeceu a um outro formato, muitas vezes conhecido como "sistema de monitores", segundo Oliveira (1986).

Com a promulgação da Lei Geral do Ensino, de 1827, e a oficialização do método mútuo, a ser utilizado em todas as escolas de primeiras letras do país, os postulantes às cadeiras deveriam ser examinados publicamente, conforme o art. 7^a, "perante os presidentes, em conselhos", que deveriam aceitar somente aquele que fosse "julgado mais digno"(BRASIL, 1827, p.71). Esse tipo de exame, que se assentava em instruir os professores no domínio do método, constituiu a primeira forma de preparação dos mesmos. Forma esta exclusivamente prática, e sem qualquer base teórica (TANURI, 2000). Além disso, observa-se, também, que os postulantes ao cargo de professor, deveriam estar atentos às suas condutas e não somente às habilidades acerca do domínio do método, o qual se constituiu num modelo, replicado nas províncias Brasil afora.

No Paraná, com a promulgação do Regulamento da Instrução Pública de 8 de abril de 1857, o qual se deu em um contexto de ausência "de professores habilitados e [...] inexistência de [uma] Escola Normal", o que "levou à adoção de estratégia de concurso e treinamentos práticos" (OLIVEIRA, 1986, p. 56), os exames se configuraram no principal meio de preparo dos professores, como admite o relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, quando diz que

meio de preparar professores, está regulado no regulamento citado, artigos 20, a 24, 57 a 66, que estabeleceram o modo de se prepararem os alunos mestres, e professores adjuntos, tirados das escolas, gratificados durante a educação pedagógica para serem destinados ao magisterio (RELATÓRIO DO INSPETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1857, p.47)

Segundo o mesmo relatório, no entanto, o inspetor Joaquim Ignacio Silveira da Mota aventa a possibilidade da promoção de

classes normais, que se caracterizavam, de acordo com França e Souza (2018), pela “constituição de turmas de alunos mestres e/ou professores adjuntos, e era chamada pelos seus propositores de sistema holandês, austríaco-holandês ou francês, uma vez que tomava por referência sua adoção nesses países” (FRANÇA e SOUZA, 2018, p. 4). Com isso, imaginava-se um programa voltado ao “ser social”, um programa, segundo o Inspetor, “da virtude e progresso da humanidade”. Nas palavras do inspetor:

será o meio mais eficaz, para conseguir esse importante fim, a formação de algumas classes normaes, d’onde poderemos tirar verdadeiras vocações, e assegurar mais legitimamente a preponderancia do elemento pedagogico, e por tal arte contamos ver na provincia discriminar melhor programma do individuo, programma do ser social, programma da virtude e progresso da humanidade, que são os quatro symbolos da fé, que deve inspirar ao encarregado da educação, e de suas lições, de sua vida, passar a vida e á razão das gerações que lhe são confiadas (RELATÓRIO DO INSPETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1857, p.47)

Em síntese, o relatório acima mostra uma preocupação com a formação dos professores, vinculado a uma inquietação com as condições em que se encontrava a instrução pública nesse período, considerada precária. Para o governo, como bem mostra Wachowicz (1984), tal situação era atribuída às seguintes causas: “falta de pessoal habilitado para o magistério; disseminação de pouca população por um vasto território; falta de meios materiais, desinteresse dos pais e das escolas; pouca importância que a população atribuía à cultura da inteligência” (WACHOWICZ, 1984, p.44).

O regulamento, igualmente à Lei Geral do Ensino também preconizava o uso do método simultâneo, cujo objetivo se assentava em “propiciar o ensino, ao mesmo tempo, a diferentes estágios de aprendizagem de grupos de alunos” (OLIVEIRA, 1986, p. 116). Dizia essa legislação, no seu art.8, o seguinte: “o ensino será simultâneo por classes, assegurando-se o professor de que as outras estejam convenientemente aplicadas ao estudo de que se ocupam”. Com isso, observa-se que o professor poderia nomear monitores “para fazerem repetições nas classes inferiores”, conforme diz o art. 10. (PARANÁ,

1857, p.54). Os monitores que mostrassem habilidade para ensinar, de acordo com o art. 20, “poderão por designação do inspetor geral, ser conservados na escola como alunos-mestres”. Então,

com a prática de um ano, provas de aptidão, certificadas pelo professor perante quem repetem, poderão tais alunos requerer ao inspetor geral exame de habilitação para receberem a nomeação de professores adjuntos, caso tenham a idade de 16 anos. No fim de 2 anos de tal aprendizagem, serão obrigados a fazer o competente exame de habilitação para professores, perdendo os reprovados o direito á classe e á gratificação, e conservando-se aprovados na mesma classe de alunos, enquanto não completarem 18 anos (PARANÁ, 1857, p.55)

Para França e Souza (2018, p. 13), os exames e concursos constituíam modos de formação de professores “na medida em que os participantes se preparavam para atender os requisitos mínimos”. Assim, o modo de ser professor correspondia a essa preparação aos exames, que, em última instância, estava atrelada à expectativa de atender o inspetor de ensino, o qual decidia por meio da prova de moralidade, quem deveria ser professor.

Nota-se, também, que os monitores escolhidos só poderiam ser designados como alunos-mestres caso obtivessem aprovação nos exames finais, além de mostrarem habilidades para ensinar. Estes exames, conforme explícita o art. 16 do Regulamento, eram realizados entre o acesso de uma classe para outra, com a “assistência do inspetor do distrito ou sub-inspetor” (PARANÁ, 1857, p.54). Este inspetor era escolhido, de acordo com Oliveira (1986, p. 124), “entre as pessoas com graus acadêmicos ou de reconhecida ‘ilustração’, [em que lhe cabia], entre outras obrigações, exigir dos subinspetores as informações sobre as escolas [...]”. A conversão de monitor para aluno-mestre era, então, a formalização de um processo no qual se exigia dos eventuais professores não só a confirmação de sua aptidão em ensinar, mas também a comprovação, atestada pelo êxito nos exames finais, do aprendizado em relação às matérias trabalhadas na escola. Estes alunos-mestres, aprovados duplamente – no exame e na aptidão em ensinar – receberiam, de acordo com o art. 21 do Regulamento, uma gratificação de “10 a 15 mil réis mensais”, estabelecido em contrato, que deveria ser assinado por seu pai, tutor ou curador.

Esse acordo, no entanto, estava condicionado à dedicação ao magistério público pelos dez anos seguintes e, no caso de sua ruptura, o aluno-mestre deveria restituir “a soma recebida e mais o juro de seis por cento ao ano” (PARANÁ, 1857, p.55). Ainda a respeito dos alunos-mestres, o art. 22 do Regulamento, determinou que eles ficariam obrigados a frequentar a escola de primeira ordem uma vez por dia, realizando a repetição da aula anteriormente ministrada pelo professor, tomando lições de lógica e adquirindo diversos métodos de ensino. Isto posto, entende-se que o preparo dos professores era decorrente da ação prática à qual se submetiam, legitimada pelo desempenho nos exames. Na mesma esteira, Oliveira (1986, p.56) considera que o Regulamento tratou esse preparo por “meios práticos e econômicos”, particularmente porque a política de escalonamento, definido pelo sistema de monitores, o qual se dava em razão dos treinamentos práticos que iam “do monitor ao aluno-mestre, em seguida ao professor adjunto e, finalmente, ao professor propriamente dito” (OLIVEIRA, 1986, p.56), objetivava livrar a província paranaense de grandes custos.

Essa dinâmica observada no regulamento de 1857 denunciava a ausência de uma escola voltada, estritamente, à formação de professores. Por esse motivo, “outras resoluções passaram a compor esse cenário de estruturação da instrução primária” (FRANÇA, SOUZA, 2018, p.5), em que o preparo dos professores se encontrava como uma das grandes preocupações. Não à toa, esse “sistema de classes normais e as outras ações de formação procuravam solucionar um assunto em pauta naquele momento, isto é, definir qual a melhor maneira de formar os futuros professores da província” (FRANÇA; SOUZA, 2018, p.5), preocupação esta decorrente do espírito de renovação que se alastrou com as reformas no campo da educação, inspiradas em especial nas disposições inscritas na Reforma Couto Ferraz⁴, a qual se baseou no ensino francês, conforme mostra Oliveira (1986).

Como foi observado anteriormente, os exames se estabeleceram enquanto traço da formação dos professores no Regulamento de 1857, e o art. 23 reforça essa peculiaridade, especialmente quando determina que os alunos poderão “requerer ao inspetor geral exame de habilitação para receberem a nomeação de professores adjuntos,

4 A Reforma Couto Ferraz foi um conjunto de medidas adotadas pelo Ministro Couto Ferraz em 1854, em que se buscou imprimir um “sentido de dinamismo, estruturação e organização ao ensino brasileiro [...] estabelec[endo uma] melhor capacitação dos professores, inspeção escolar, criação de um Conselho Diretor e” fiscalização do ensino privado (OLIVEIRA, 1986, p.29).

caso tenham a idade de 16 anos” e demonstrem, “com a prática de um ano, provas de aptidão, certificadas pelo professor” (PARANÁ, 1857, p.55), de quem repetiam as aulas. Depois disso, no fim de dois anos, deveriam fazer o “competente exame de habilitação para professores”, em que, caso fossem reprovados perderiam o “direito á classe e á gratificação”, e caso fossem aprovados se conservariam até completar dezoito anos.

Dessa forma, verifica-se que, a despeito da eventual vontade de atuar como professor, os alunos deveriam, ao fim e ao cabo, dobrar-se perante uma cadeia de exames, os quais se constituíam, conforme a leitura do relatório do inspetor geral da instrução pública, em “provas de capacidade exigidas para o professorado publico primário” (RELATÓRIO GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1857, p.43), o que, de acordo com o inspetor geral Joaquim Ignacio Silveira da Mota, integrava as inúmeras medidas com as quais se possibilitou a sensível melhora na instrução pública. Vê-se, portanto, como a noção de preparo dos professores está profundamente ligada ao emprego dos exames, além da imprescindibilidade da atuação do inspetor geral nesse processo, no qual ele examina quem dispõe de aptidão para ensinar.

A respeito do papel exercido pelo inspetor geral, que se revela importante na seleção, formação e certificação dos professores a serem aproveitados nas escolas, o art. 62 do Regulamento oferece um painel, muito precioso, de suas atribuições, as quais se resumem em examinar os professores adjuntos no fim do seu primeiro e segundo ano de exercício, além de presenciar as suas provas práticas nas escolas da capital. Ou seja, o inspetor geral era quem concedia o grau de professor aos eventuais interessados, desde que os mesmos fossem aprovados nos exames, conforme este artigo tem apontado. Esses exames versavam

Art.73 – [...] não só sobre as matérias do ensino respectivo como também sobre sistema prático e métodos de ensino conforme as instruções que forem expedidas pelo inspetor geral, aprovados pelo governo (PARANÁ, 1857, p.61)

Esses aspectos contidos nos exames obedeciam a uma das exigências, que era a de capacidade profissional, cujo Regulamento

determinava que o candidato a ocupar a função de professor, além de possuir 18 anos, deveria demonstrar moralidade. Confirma-se assim, a hipótese trabalhada neste artigo de que os exames formavam os professores, ao menos de acordo com o Regulamento de 1857. No entanto, fica evidente que esse processo não se mostrou descolado das noções de professor como possuidor de grande influência no nível de qualidade do ensino, conforme aponta Wachowicz (1984), no seu estudo sobre a política de ingresso no magistério público, a partir dos discursos das autoridades da província paranaense a partir de 1854. Contudo, não é inequívoco que a submissão dos eventuais professores aos exames e as diligências do inspetor geral significou, de forma automática, uma boa educação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Brasil, quando observada a sua história em relação à educação, guarda similitudes com os dias atuais, embora várias mudanças tenham sido implementadas, com respeito às leis educacionais. Não obstante, essas semelhanças mostram-se mais agudas em função do contexto político, social e econômico vivido pelo país, e tendem a desmistificar o discurso da novidade, tomado ocasionalmente como argumento central na inclusão de determinadas políticas.

Embora os exames para professores na província do Paraná, em meados do século XIX, tenham sido acompanhados da preocupação com as condições precárias da instrução pública, observamos que sua aplicação não ensejava apenas promover professores mais adequados na tarefa de melhorar o ensino, mas de promover professores alinhados a uma determinada conduta. Isto é, os exames constituíram-se naquele momento como uma forma de preparo dos professores no intuito de selecionar os “melhores”, ou seja, os mais preparados no tocante à qualificação profissional e no que dizia respeito ao que se conceituava como moralidade, no período.

Essas questões parecem pertinentes, uma vez que apontam para problematizações importantes quanto à qualidade do ensino e da formação do tipo de professor que almejamos para as escolas. Ademais, a questão da educação pública e de sua qualidade continua a ser um dos entraves da melhoria escolar das classes menos favorecidas, assim como a formação dos professores, sua extensa carga horária e outros problemas socioeconômicos que estão

presentes no interior da escola. Assim como no século XIX, o Brasil ainda não tem sua população totalmente alfabetizada e escolarizada e a educação fundamental está a cargo dos municípios.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade. Se todos residissem na mesma cidade, este lugar só seria menos populoso que São Paulo – a capital paulista tem população estimada de 12,2 milhões⁵ (AGÊNCIA BRASIL, 2018).

As análises das causas do insucesso da alfabetização e da escolarização de uma grande parte da população, continua a pontuar entre as mesmas, a insuficiente formação do professor, enquanto as políticas de seleção desta classe para atuar nas escolas, cada vez mais são pautadas por critérios financeiros. Nota-se que, se no período imperial e início da República, a formação moral do professor era um dos critérios, agora os critérios estão sendo deslocados em outra direção. No entanto, cabe reforçar a importância da formação do professor para a melhoria da educação brasileira e a superação dos problemas que ainda estão presentes em nossa realidade.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. In: Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 20 ago. 2019.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). In: *História da Educação*. Pelotas. ASPHE/FaE/EFPEl, 1997. P. 115-133. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30631>. Acesso em 10 out. 2019.
- FRANÇA, Franciele Ferreira; SOUZA, Gisele de. “Quem ensina também aprende”: a formação pela prática de professores primários na província do Paraná. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/143520/138214>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes; CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na constituição republicana do estado do Paraná (1892) e seus desdobramentos. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 36, n. 2, p. 199-209, July-Dec., 2014
- MARTINS, Herbert Toledo. Formação e fragmentação do Estado nacional brasileiro no período imperial: a criação da província do Paraná. *Acta Sci. Human Soc. Sci.*
- 5 Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21. Gilberto Costa. Agência Brasil. Brasília. 2018. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso em: 10 nov. de /2019.

Maringá, v. 30, n. 1, p. 9-16, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2977/3303>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A escola normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: José Carlos de Souza Araujo et all (org.). *As escolas normais do Império à República*. Campinas: Alínea Editora, 2008, p.145 -162.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da educação pública no império (Paraná – província). *Pesquisa em História da Educação. Perspectivas de análise. Objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea. *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 q 1889*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/515913. Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, Maria Célia Marins de. *O ensino primário na província do Paraná (1853-1889)*. Curitiba, PR: Biblioteca pública do Paraná, 1986.

PARANÁ. Regulamento de Ordem Geral para as escolas da Instrução Primária (...) de 8 de abril de 1857. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, S. *Coletânea da documentação educacional paranaense*. Coleção documentos da educação brasileira. SBHE, INEP, MEC, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 21.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 7.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Santa Maria*, volume 30 – n. 02, p. 11 -26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3735>. Acesso em: 23 set. 2019.

RELATÓRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1857. In: Arquivo Público do Paraná. *Coleção dos relatórios dos Presidentes da Província do Paraná entre os anos de 1854 e 1889*. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1857_c_2v.pdf. Acesso em: 21 set. 2019

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. FÁVERO, Osmar (org.). 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. *Revista brasileira de educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves e FILHO, Luciano Mendes de Faria. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *A relação professor/Estado no Paraná tradicional*. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1984.

Submetido em 10 de maio de 2020

Aceito em 05 de julho de 2020

Publicado em 01 de dezembro de 2020

