

**“MAIS NADA SIRVAM, SE QUERERÃO A ISTO PRESTAR”:
REPRESENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE OS PROFESSORES CAPIXABAS
NO SÉCULO XIX**

*Karen Calegari Santos Campos**

Resumo: O texto que ora se apresenta tem como objetivo discutir representações sobre a docência no Espírito Santo, entre as décadas de 1850 e 1880, produzidas e postas a circular por meio do discurso governamental. Foi possível perceber que o docente, na paisagem imperial, assume centralidade no projeto de governo: ele deveria tornar-se um sujeito estandarte, responsável por colocar em circulação a imagem do progresso e da presença do Estado entre a cidade e a vida privada. Contudo, os escritos oficiais denunciam a precariedade do ensino em que a culpabilidade recaía sobre o docente “inábil, despreparado, preguiçoso, descomprometido e desarticulado” do “grande” projeto/processo de escolarização do país. Na leitura a contrapelo, tal qual nos ensina Walter Benjamin, observamos que, apesar do tom severo, os documentos nos dão brechas para produzir outras leituras na história que apontam para caminhos de potência aonde o discurso governamental só dava visibilidade à ausência, à penúria.

Palavras-chave: Discurso governamental; Professores; Escolarização.

Abstract: The text which is now presented aims to discuss representations about the instruction in Espírito Santo, between the decades of 1850 and 1880, produced and spread by means of the governmental discourse. It was possible to realize that the academician, in the imperial scenery, takes on the centrality in the government project: he/she should become a standard subject, in charge of putting into circulation the image of the progress and the presence of the State between the city and the private life. Nevertheless, the official writings denounce the precariousness of the teaching in which the culpability reflected on the academician “unable, unprepared, lazy, uncompromised and unarticulated” from the “great “project/process of schooling of the country. Backwards in the reading, as Walter Benjamin teaches us, we observe that, although the severe tone, the documents give us some gaps to produce other readings in history which indicate ways of power where the governmental discourse only used to give visibility to the absence, to the penury.

Keywords: Governmental discourse; Teachers; Schooling.

Introdução

Produções recentes no âmbito da História da Educação do Espírito Santo apontam para um crescente investimento nas pesquisas que têm problematizado a história das instituições escolares, a produção dos sujeitos escolares, modelos pedagógicos produzidos e postos a circular no estado, a história das disciplinas escolares e a formação de professores (as) em solo capixaba. Essa última temática, cara à historiografia da educação, tem ganhado fôlego ao questionar em que condições foram produzidas as representações

* Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

sobre a docência, em intenso diálogo entre o passado e o presente, apoiadas nos mais diversos tipos de documentos.

Na esteira dessas produções, realizamos uma pesquisa cujo objetivo foi compreender em que condições foram produzidas as práticas de escolarização que incidiam sobre os corpos a serem moldados por um novo ideário de progresso. Naquele momento da pesquisa, foi possível perceber pistas e sinais que nos apontavam para indícios (GINZBURG, 1986) de que as estratégias de intervenção educativa sobre o corpo nos espaços escolares e sociais não se restringiriam somente aos alunos, mas também aos professores. A eles era dirigido um discurso pautado na precariedade do ensino em que a culpabilidade recaía sobre o docente “inábil, despreparado, preguiçoso, descomprometido e desarticulado” do “grande” projeto/processo de escolarização do país. Contudo, esse sinal, surgido ao acaso da pesquisa, foi guardado para outro momento de escrita, que retomo nessa oportunidade.

Desse modo, o texto que ora se apresenta tem como objetivo discutir representações sobre a docência no Espírito Santo, entre as décadas de 1850 e 1880, produzidas e postas a circular por meio do discurso governamental. Na tentativa de produzir uma visita ao passado, por meio de uma leitura a contrapelo tal qual nos ensina Benjamin (1994), questionamos aos documentos: de que modo foram produzidos os discursos pautados na precariedade do ensino? Teríamos somente uma história de déficits na educação pública? O que se produzia no Espírito Santo, apesar da exacerbada visibilidade às ausências e às penúrias? Seriam os professores os “vilões” que não permitiam os avanços esperados?

Na esteira das questões mobilizadas, o meio de “entrada” para leitura do passado segue as orientações de Carlo Ginzburg na tentativa de, no cotejo e cruzamento dos documentos, interrogá-los e nos aproximarmos do que o autor denomina de *hors-texte*, “o que está fora do texto”, mas que “está também dentro dele, abriga-se em suas dobras” (GINZBURG, 2002, p. 42).

Nesse sentido, ao formularmos um eixo orientador para a investigação, não foi possível escapar à responsabilidade que Ginzburg nos impõe. De fato, junto à escolha em operar com suas noções que norteiam a produção narrativa, nos cerca o compromisso de assumir as dificuldades e fragilidades que esse texto poderá encontrar. De certo modo, Carlo Ginzburg é implacável: ele mobiliza temas como a necessidade da constituição da *prova* e nos pressiona ao discutir as implicações entre a escrita *narrativa* e a *verdade* (GINZBURG, 2006). Indícios, provas e testemunhos, constituem um modo possível de conhecimento indireto do passado, na medida em que temos a clareza da impossibilidade de criar narrativas que expressem fielmente a verdade; o que podemos, contudo, é, no cruzamento de variadas fontes e testemunhos, chegar, entre as lacunas da história, à verossimilhança. Essa última permite o espaço para o provável e o previsível, por meio de um conjunto de ações indiciárias (GINZBURG, 2002). Para tanto, ele nos alerta que

As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos comparar a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo [...]. Mas a construção [...] não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o qual não há pesquisa, não é

incompatível com os desmentidos infligidos pela realidade. O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível (GINZBURG, 2002, p. 44-45).

É sobre essa possibilidade, que, junto à Ginzburg em interlocução com os documentos, nos dedicaremos. Diante dessa orientação, iniciamos um movimento de levantamento de fontes no arquivo público estadual para recuperar os vestígios da educação capixaba, e elencamos um conjunto de relatórios dos presidentes de província do Espírito Santo datados entre 1833 a 1888 e, privilegiadamente, os relatórios da Diretoria da Instrução Pública produzidos entre 1859 a 1886.

Os Relatórios dos Presidentes da Província eram produzidos e discursados com a forte pretensão política de convencer, a quem os ouvisse ou lesse, que a instrução pública era a ferramenta assaz para constituir uma nação que honrasse as leis, a moral e a subserviência ao seu país. É possível compreendermos os relatórios dos presidentes como uma ferramenta reguladora das ações administrativas, ao mesmo tempo em que as responsabilidades e determinações do presidente são reguladas por um poder central. Ao observar esse conjunto de relatórios, podemos ter acesso aos avanços e retrocessos da política local que buscavam fixar estratégias a fim de impetrar um maior número de crianças em idade de aprender no projeto/processo de escolarização capixaba.

Os presidentes, relatório a relatório, descrevem os esforços convergidos para aperfeiçoar a instrução da província. Apesar da abertura de novas cadeiras, da demissão de professores ineficientes com escassas habilitações, do aluguel de novos espaços e do investimento de cerca de três quartos das rendas provinciais, como informam os documentos, a instrução pouco ou nada parecia avançar. Os presidentes apontam que seria preciso inspecionar e controlar o ensino de modo eficiente para que fosse garantida a execução do projeto de escolarização elaborado pelos dirigentes da província; desse modo, engendra-se o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública e a ele foi atribuída essa responsabilidade.

Os relatórios da *Diretoria de Instrução Pública* eram apresentados pelos diretores da instrução pública da província, nomeados diretamente pelo presidente, quase sempre para notificar sobre o andamento da instrução durante o período em que esteve de posse do cargo. Geralmente, eram anexados aos Relatórios dos Presidentes da Província sob a forma de *apenso*. Estes documentos eram produzidos pelo próprio diretor por meio dos relatórios de visita às escolas, realizada por ele e pelos funcionários auxiliares como os inspetores municipais e os delegados literários.

Os documentos dão a ver uma história das ausências: seja por meio de um intenso debate sobre a falta de professores hábeis e exemplares, pela ausência de um modelo escolar homogêneo, pela escassez de verbas destinadas à melhoria do ensino público, pela penúria dos espaços destinados às aulas; parecendo, a um primeiro olhar, que nada ou quase nada funcionava; mais lamentável e quase hercúleo seria lograr um status de eficiente ao ensino capixaba. É consenso, na fala dos diretores, que somente por meio de professores hábeis – e não os oportunistas, preguiçosos e inábeis – que a educação capixaba poderia sonhar com grandes avanços.

Em direção ao progresso e contra a penúria: a produção do discurso oficial sobre os professores capixabas

Realiza-se o preceito institucional, dando-se às crenças futuros homens, bons e habilitados professores, e não esses ledores que o acaso apresenta, que das circunstâncias se aproveitam (NIEMAYER, 1867, p. 20).

Esse fragmento de um relatório da diretoria da instrução pública, datado em 1867, sintetiza um dos pontos nevrálgicos do processo de institucionalização da escola capixaba: a formação dos professores. A implantação da Escola Normal se pretendia como uma estratégia que daria fim à inabilidade dos professores e à ineficiência e heterogeneia dos métodos de ensino.

Desse modo, a formação de professores é apresentada pelos relatórios como um dos fatores determinantes para o sucesso da instrução pública no século dos oitocentos. Entretanto, é possível perceber, no diálogo com os documentos, que as habilitações dos professores que atuavam nas escolas eram insuficientes, e, apesar da importância a eles atribuída, os docentes recebiam escassos salários. A busca era por professores que fossem capazes de, por meio de um método de ensino eficiente, imbuir seus discípulos de disciplina e *limpá-los dos inúmeros vícios da educação, que trazem eles das casas* (SANTOS NEVES, 1859, p. 5); educá-los a um baixo custo e em menor tempo possível. No entanto, as precárias condições de trabalho não contribuía para que o projeto fosse materializado. Desse modo, o exercício docente desponta, ao mesmo tempo, como solução e problema para o avanço do processo de escolarização das *crianças em idade de aprender*.

O relatório da diretoria no ano de 1866 traz uma síntese do diretor que afirma que há três grandes causas para a estagnação da instrução: a insuficiência dos vencimentos, a incapacidade dos professores e a frouxidão na inspeção; que a bem da verdade, esses problemas compunham a tríade problemática em relação aos professores. A insuficiência de vencimentos aparece como um ponto crítico de discussão, como já observava Graciliano Aristides do Prado Pimentel (1866)

Os dois primeiros males, como V. Ex. sabe perfeitamente, são correlativos. – É impossível obter bons professores com minguados vencimentos. Ninguém há, por certo, que tendo algumas habilitações e podendo ganhar suavemente, e sem a imensa responsabilidade moral que pesa sobre o professor, oitocentos mil réis ou mais em um emprego de Secretaria ou de Fazenda, se vá sujeitar a ganhar seis centos mil réis ou menos no difícil e ingrato mister de pedagogo (PIMENTEL, 1866, p. 37).

Questão muito valorizada nos relatórios, ocupou páginas e páginas de solicitações e lamúrias da diretoria. Fato é que, ao longo de 55 anos, o aumento salarial foi extremamente diminuto não acompanhando a evolução socioeconômica da província; cargo de “muita pompa” e pouco retorno financeiro. Sobre essa problemática já ponderava o diretor Santos Neves que

[...] é indispensável, se algum interesse há pelo ensino desta província, que, quando qualquer trabalhador, qualquer servente de ofício ganha \$2000 de salário, que é até o

mínimo para a vida atual, um professor não tenha apenas 680 réis, por dia, isto é, que o professorado não continue a passar como o mais vil dos empregos de homem, e que ao professor não seja preciso recorrer à outra ocupação para prover a vida. E assim, como poder-se até impor-lhes a observância rigorosa das normas de ensino? (SANTOS NEVES, 1859, p. 6).

Aqui dois desdobramentos se colocaram: a necessidade de profissionalizar o magistério e a necessidade da criação de condições de trabalho para que, por um lado, o professor tenha os meios para se dedicar ao cargo e, por outro lado, que essas condições possibilitassem o cumprimento das determinações legais estabelecidas. Não obstante, o diretor Antonio Rodrigues de Souza Brandão, em 1861, continua a lamentar o estado de escassez em que se encontram os professores que recorrem a uma segunda profissão, que segundo os diretores, era um dos principais complicadores que concorriam para a diminuição da qualidade do ensino.

Qualquer professor por mais dedicado que seja, por mais rigoroso no cumprimento de seu dever, não pode com os mesquinhos ordenados que tem, atento à carestia de todos os gêneros, e à importância de sua posição, prover as necessidades da vida mormente se tem família a quem sustente, há de ser naturalmente tentado a buscar outras ocupações de que obtenha algum lucro: o que será em grave prejuízo do ensino público (BRANDÃO, 1861, p. 2).

Diante deste cenário, o aumento do ordenado dos professores é solicitado aos presidentes como uma medida de estímulo, tanto aos professores já em exercício, para otimizar sua prática educativa, quanto para servir de incentivo a novos cidadãos que teriam a pretensão de seguir a carreira do magistério. Mas, também há a presença da denúncia:

Dir-se-nos-á ser impossível encontrar professores, porém responderei que cessará essa dificuldade logo que aumentados os ordenados. A estimulação produz vendo a recompensa satisfazer o trabalho. Acresce dizer que a adoção desta medida em nada vexará os cofres públicos desde que desapareça essa chusma de professores, paga por serviços eleitorais ou pessoais, e sejam eles só admitidos onde acima indiquei (NIEMAYER, 1867, p. 21).

Já em relação à segunda grande causa de atraso na instrução – a incapacidade atribuída aos professores - ainda não veríamos, no período analisado, a consolidação da escola normal, responsável por preparar indivíduos para se imbricarem no difícil dever do magistério. Desse modo, o discurso é o da escassez de indivíduos portadores da habilitação e o excesso de indivíduos que mal sabiam ler ou escrever e “por não ter maiores condições de ocupar cargo melhor tornavam-se professores”; como afirma o diretor João dos Santos Neves (1859, p. 13), “só os que nenhuma habilitação tenham, que às vezes para mais nada sirvam, se quiserão a isto prestar”.

Os documentos apontam que “como se não bastasse a falta de preparo dos docentes”, o terceiro entrave apontado - a inspeção sobre o funcionamento das escolas e do desempenho dos professores - era ineficaz, dispendiosa e irregular; como é apontado em vários momentos nas falas dos próprios diretores gerais da instrução pública.

Os relatórios dão a ver que para além da fiscalização dos métodos de ensino utilizados, das condições salubres das casas de educação, e da frequência de professores e alunos, ainda era responsabilidade do inspetor escolar verificar a conduta moral e *os bons costumes* dos professores - que até então deveriam ser exemplos da civilidade e cidadania. O regulamento da instrução publicado em 1868 – construído pelo diretor da instrução pública Aureliano de Azevedo Monteiro – estabelece algumas diretrizes para fiscalizar, em específico, a conduta do professor, que seria avaliada tanto nos momentos destinados à educação da mocidade quanto fora do ambiente escolar.

É válido evidenciar que o regulamento possui quinze capítulos divididos entre categorias temáticas. Entre eles, há um significativo número de seis capítulos com 57 artigos que discorrem sobre as normas administrativas e pedagógicas que recaem sobre os professores; quais sejam: condições para o magistério; dos exames para o magistério; nomeação, posse e responsabilidade dos professores; das penas que podem ser impostas aos professores; ordenado, jubilação e recompensas; do regime das escolas e obrigações dos professores. Essa significativa parcela de artigos do regulamento nos diz sobre as dimensões do investimento do governo em ordenar o ensino, homogeneizar o magistério e potencializar a ação da inspetoria por meio de um dispositivo que faria uso da punição e da premiação quando necessário ou merecido. Dentre esses capítulos do regulamento, evoco, por ora, os responsáveis pelas *condições para o magistério; penas que podem ser impostas aos professores; ordenado, jubilação e recompensas; do regime das escolas e obrigações dos professores*.

Como uma das medidas de uniformização da figura docente, foi colocada uma série de condições tanto para novos indivíduos pleitearem cargos no magistério, quanto para os professores já em exercício. Só poderiam obter título de professores públicos, cidadãos brasileiros, com no mínimo 21 anos de idade, sem ficha criminal, que tivessem capacidade profissional aprovada por meio do exame público, que professassem a religião do Estado, os que não sofressem de doença contagiosa ou que não exercessem outra função pública ou comercial.

Outro capítulo que chama a atenção é o que se refere às penalidades que os professores poderiam sofrer como medida repreensiva. Vejamos:

Art. 35. – Os professores que por má vontade ou negligência relaxarem o cumprimento de seus deveres, instruindo mal aos seus discípulos, aplicando castigos sem moderação e critério, e infringindo as disposições deste regulamento, ou desobedecendo às ordens legais de seus superiores, ficam sujeitos às seguintes penas:

§ 1º Admoestação do inspetor municipal.

§ 2º Repreensão do diretor geral, e suspensão do exercício e vencimentos por dez dias a um mês.

§ 3º Demissão pelo presidente da província.

Art. 36. – Os professores incorrerão na suspensão de vencimentos por dez dias a um mês nos seguintes casos:

§1º Infringindo alguma disposição do presente regulamento, ou as decisões de seus superiores, e especialmente deixando de dar aula por três dias em um mês sem motivo justificado.

§2º Dando maus exemplos com a prática de qualquer ato proibido pela moral, e em oposição aos bons costumes. [...]

Art. 39. – Perderão suas cadeiras os professores públicos, mesmo depois de terem servido o tempo determinado do artigo 29, nos seguintes casos:

§1º Quando forem condenados por sentença passada em julgado na forma das leis criminais.

§ 2º Quando por qualquer forma direta ou indiretamente seduzirem para o vício, ou consentirem atos imorais entre os seus alunos, ou derem público exemplo de depravação de costumes (REGULAMENTO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA DA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1868).

Questionando estes dois capítulos, é possível perceber que há um diminuto número de exigências para admissão no magistério; entretanto, há um significativo número de punições que os professores em exercício poderiam sofrer caso tivessem um mau desempenho profissional. Como já observou Villela (2003, p. 126)

Em meados do século XIX, numa sociedade hierarquizada e excludente, o professor poderia até ser mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado. Nesse Estado que se organizava, ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimentos.

Contudo, ao confrontar as normatizações previstas no regulamento e os relatórios da diretoria, verificamos que, apesar das extensas reclamações sobre a qualidade docente, é ínfima a presença de informações de que algum professor, de fato, fosse punido no período abordado.

No capítulo VII do regulamento intitulado *ordenado, jubilação e recompensas*, há a presença de oito artigos que discorrem sobre o ordenado dos professores interinos e efetivos, as condições para concessão de licenças aos professores, bem como, as condições para concessão de jubilação dos professores com gratificação vitalícia. Buscando evidências de como esses preceitos se materializaram nos relatórios da diretoria, percebemos que há uma significativa parcela de professores, ao longo do recorte temporal adotado, que solicitavam a demissão do cargo e licenças remuneradas ou não. Esse excessivo número de licenças concedidas sinaliza uma questão a ser problematizada: apesar de certa “facilidade” no acesso à profissão docente, qual (is) o(s) motivo(s) que levaria(m) os professores a renunciarem seus cargos e solicitarem afastamento de suas atividades?

Ao investigar essa problemática por meio da análise dos documentos referentes aos pedidos de afastamento da atividade docente Simões, Salim e Tavares (2007) apontam que “uma hipótese possível para explicar os pedidos de afastamento seria a sujeição desses professores a condições de remuneração e trabalho que frequentemente os obrigavam a jornadas duplas ou triplas de trabalho exercidas em ocupações estranhas ao Magistério.”

Um quarto capítulo do regulamento, que merece ser visibilizado, se refere ao regime interno da escola e às obrigações dos professores. Fragmento importantíssimo nos permite acessar parte das condições internas das *casas de educação* por meio das diversas obrigações dos professores e as normas de conduta, tanto nos espaços da escola quanto fora dela. Vejamos alguns deles:

Art. 50 – Os professores são obrigados a manter nas escolas o respeito, silêncio, regularidade e decência necessários.

Art. 51 – Não podem ausentar-se das freguesias em que funcionarem as suas escolas sem licença do presidente, do diretor ou do inspetor, exceto durante as férias.

Art. 52 – Não podem encarregar-se de qualquer comissão pública sem autorização do presidente e devem provar que essa comissão não os impossibilita de exercer as funções de seu cargo.

Art. 53 – Não podem usar nas escolas senão de livros que tenham sido adotados pelo presidente sob proposta do diretor.

Art. 54 – Devem participar ao diretor qualquer moléstia que os impossibilite de exercer as funções.

Art. 55 – Devem se apresentar nas escolas decentemente vestidos.

Art. 56 – Não podem durante as horas de aula ocupar-se nem ocupar seus alunos em misteres estranhos ao ensino.

Art. 57 – São obrigados a acompanhar seus alunos nos domingos e dias santos à missa, e a velar que eles guardem o respeito devido aos lugares sagrados.

Art. 58 – Os professores são responsáveis pela mobília e utensílios de suas escolas devendo representar por intermédio do inspetor ao diretor sobre a deterioração dos mesmos e necessidade de substituí-los.

Art. 59 – Apresentarão ao inspetor o orçamento das despesas de suas escolas para o ano seguinte, o qual, depois de informado, será remetido ao diretor até o fim do mês de Dezembro.

Art. 60 – Remeterão ao diretor por intermédio do inspetor um mapa trimestral de seus alunos com nota das faltas, aplicações, conduta, e grau de adiantamento de cada um, assim como com as informações que julgarem convenientes.

Art. 61 – Deverão ter um livro de registro para os seus alunos, especificando a época das matrículas, nomes e idades dos matriculados, nomes e profissões de seus pais, notas mensais de adiantamento e das faltas até os dias de saída, declarando se saíram prontos, ou se foram despedidos, ou retirados por seus pais.

Art. 62 – As casas para as escolas devem ser limpas e arejadas, e alugadas pelos professores de combinação com o inspetor, que deverá comunicar ao diretor (REGULAMENTO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA DA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, 1868).

Apesar das exigências do regulamento sobre a emissão de documentos que informariam a diretoria da instrução pública sobre as condições materiais da escola, sobre o andamento das atividades educativas e sobre o controle de entrada e saída dos alunos das escolas, os relatórios da diretoria dão a ver que havia declaradamente uma escassez de informações sobre o que de fato acontecia nas salas de aula da província. Poucos professores emitiram seus relatórios e mapas escolares, que informariam a diretoria sobre o estado das escolas, o adiantamento dos alunos e os registros de ingresso dos alunos ao projeto/processo de escolarização.

Por outro lado, os próprios diretores declaravam insuficiência de *habilitações* e pouco tempo de posse do cargo para produzir um relatório fiel e minucioso sobre o andamento da instrução na província; como lamenta o diretor Joaquim Maria Nascentes de Azambuja (1886, p. 03)

Tendo entrado no exercício de minhas funções no dia 4 de Maio último, e sendo complexas as questões que se prendem a este importante ramo de administração, não sei se terei conseguido reunir, o que não me era fácil, todos os dados de que necessite V. Ex^a para o relatório que tem de apresentar à Assembleia Provincial na sua próxima sessão legislativa.

De fato temos poucas informações sobre o cotidiano das aulas, o que nos coloca o desafio de seguir pistas que nos deem condições de investigar a arquitetura da forma escolar que paulatinamente se produzia/construía ao longo do período dos oitocentos em solo capixaba. Outro desafio que se coloca é a imprecisão das estatísticas escolares.

Essa necessidade de moldar, vigiar e punir a profissão docente é fruto de uma política de educação, inculcada pelo governo central, que idealizara o professor como um protagonista no difícil dever de produzir indivíduos instruídos, educados moralmente e subservientes às inovações do Estado brasileiro (SIMOES, SALIM e TAVARES, 2007).

Destarte, podemos entender que para além da necessidade de criação do indivíduo escolarizado, estavam paralelamente sendo construídas representações no âmbito do discurso governamental sobre a produção/idealização da figura docente e do aluno escolarizado.

Na leitura a contrapelo, o caso professor José Ortiz

“Constatada” a impotência do ensino e a “inabilidade” dos professores, o discurso governamental passa a dar centralidade às estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Uma das medidas emergentes – e urgentes – discutidas nos documentos era a necessidade de conceber e utilizar um método de fato eficaz, que inculque nos alunos os poucos saberes ensinados pelos professores; bem como, a aquisição e utilização de objetos que viabilizassem e aperfeiçoassem o ensino nas escolas, quais sejam, os livros, cartilhas, cadernos, quadro-negro, armários, cadeiras e mesas.

Atento a essa demanda, o diretor da instrução pública Dr. Antônio Rodrigues de Souza Brandão, evoca em seu relatório o ofício enviado pelo professor José Ortiz que, segundo o próprio diretor, leciona com sucesso na 2^a cadeira da Capital. Ao informar sobre o estado das aulas, parafraseia o professor, que

O método que tem me ajudado a alcançar esses resultados que provam uma reforma na marcha seguida até aqui em todas as escolas da província, é o eclético, porque é uma fusão ou amálgama dos três sistemas de ensino conhecidos com a denominação de mútuo, simultâneo e individual. Creio que não é possível uma boa escola onde esses três sistemas, dando-se as mãos de propósito, não sejam recursos de incalculável alcance para o mestre que deseja dar e conservar sólida instrução aos seus discípulos (SOUZA BRANDÃO, 1861, p. 3).

Sobre a organização do processo pedagógico e o uso dos métodos, o Professor Ortiz exemplifica que

Para não deixar sair da memória a inteligência infantil os nomes das letras, as suas vinte e cinco formas tão variadas, as suas inúmeras combinações produzindo as sílabas, é de mister que o menino nunca cesse de repetir o que uma vez apreendeu;

para repetir com proveito seu e alheio, acatando a sentença - *docendo docentur* – deve tomar a outrem a lição em que quer ficar mestre. N’este exercício que multiplica o tempo do professor e frutifica ao infinito o seu trabalho; esta a prova de que uso do ensino mútuo, mas sem me esquecer de velar muito, afim de que o aluno-mestre passe ao aluno-discípulo a instrução tal qual, e do mesmo modo que a recebeu do professor em chefe (SOUZA BRANDÃO, 1861, p. 3).

O Professor explica sua estratégia, afirmando que os métodos

[...] simultâneo, o individual e o mútuo tornam-se alternativas ou solitárias todas as vezes que tomo lição comum de muitos alunos: simultâneo, quando explico a todos da mesma lição, de leitura, por exemplo; individual e simultâneo, quando cada discípulo lê ao seu torno, ao passo que todos os mais estão atentos seguindo com os olhos a leitura que aquele faz com a minha aprovação; torna-se o ensino mútuo, quando por ocasião de algum erro cometido pelo leitor, eu, em vez de dizer-lhe logo em que consiste esse erro e o modo de emendá-lo, falando que reconsidere; e se não acha por si mesmo o acerto, passo a outro essa incumbência, até que um ensine aos mais. Quando nenhum acertou, tomo a mim a questão e então aí aparece outra vez o ensino simultâneo (SOUZA BRANDÃO, 1861, p. 3).

Entretanto, alerta que “qualquer que seja o, porém destes métodos o preferido segundo a ocasião, nunca perco de vista que o homem não deve ser reduzido a uma simples máquina de falar ou calcular” (SOUZA BRANDÃO, 1861, p. 3).

Sem o propósito de aqui questionar a validade dos métodos, a evitar anacronismos na avaliação, essa fenda produzida “por dentro” nos dá sinais da necessidade, como nos alerta Ginzburg (2006), de buscar no contexto de produção das práticas, nos fios que produzem a trama do tapete, outras vozes que nos permitam – espero! –, quando interrogadas, fazer emergir estratos mais profundos, escamoteados pelos discursos que se sobrepõem e homogeneizam as práticas e os saberes que constituem os discursos que nos “contam” sobre o exercício docente nas escolas.

A fala do Professor Ortiz, toma parte significativa das páginas do relatório do diretor Souza Brandão. Chama-nos a atenção que, diante de tantas denúncias às consideradas insuficientes e inábeis práticas dos professores, emerge essa figura no tempo como um sujeito que nos ajuda na leitura a contrapelo da história, pois o documento, forjado no seio de um dispositivo que busca instituir ordem, nos permite vislumbrar que coexistem nos discursos oficiais fala de sujeitos que depõem contra a penúria e a ausência de progresso. De outro modo, mesmo diante de um conjunto de normas que buscavam controlar e regular as ações dos professores, é possível perceber indícios de produção de certas táticas pelos professores: ainda pela simples falta de uma inspeção hábil ou pela ausência de condições objetivas e subjetivas para viabilizar o uso dos métodos previstos nos regulamentos, na tensão entre o previsto e o possível, os professores constituíam seus próprios modos de exercício da docência.

Já no relatório de José Marcellino Pereira de Vasconcellos (1869), ainda que o regulamento institua legalmente o ensino mútuo como método a ser adotado nas escolas da província, o diretor geral afirma que um dos motivos pelo qual a instrução da província não progride é a ausência de um método geral para todas as aulas. Aconselha que além de um

método de ensino eficiente, o professor deveria “tomar a si o encargo da propaganda, expondo como o missionário, com clareza, perseverança, e exemplos, quão útil, e até agradável é o ensino público” (VASCONCELLOS, 1869, p. 2).

Sem a intenção de, por ora, aprofundar-nos na questão, é preciso pensar em como as proposições sobre a política educacional circulavam entre os professores e entre os próprios legisladores e funcionários do governo, já que parece haver um descompasso – proposital ou não – em relação à apropriação do regime das escolas propostos legalmente por meio dos regulamentos da instrução.

Considerações finais

Apesar do endurecido discurso que, a um primeiro olhar, mostra um cenário de ausências e escassez de avanços na instrução pública, os documentos sinalizam que os próprios diretores declaravam insuficiência de *habilitações* e pouco tempo de posse do cargo para produzir um relatório fiel e minucioso sobre o andamento da instrução na província – o que nos dá chances de questionar de que modos foram produzidos esses fios que tecem a trama da história.

Destarte, podemos, à guisa de primeiras conclusões, entender que para além da necessidade de criação do indivíduo escolarizado, estavam paralelamente sendo construídas representações no âmbito do discurso governamental sobre a produção/idealização da figura docente e do aluno escolarizado. O docente, nessa paisagem, assume centralidade no projeto do Estado: ele materializaria as intenções de governo como um sujeito estandarte, responsável por colocar em circulação a imagem do progresso e da presença do Estado entre a cidade e a vida privada. Nesse sentido, como já nos alertou Villela (2003), seria aceitável um professor mal formado, contudo, era inadmissível um professor que não produzisse “um bom exemplo aos seus discípulos”.

No diálogo com os documentos e na tentativa de ler a história como nos ensina Ginzburg (1987), para além do tom monocórdio das lamentações e das faltas podem ser produzidas outras leituras por entre as estatísticas da educação capixaba, as condições de trabalho oferecidas aos professores e professoras, bem como indícios que apontam para o exercício de bons professores. Observarmos, então, que os documentos nos dão brechas para produzir outras leituras na história que apontam para caminhos de potência aonde o discurso governamental só dava visibilidade à ausência, à penúria.

Referências

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

_____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a. (1986).

_____. **O fio e os rastros:** verdadeiro, falso e fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b. (2006).

_____. **Relações de força:** história, retórica e prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. (2000).

REGULAMENTO da instrução pública da província do Espírito Santo. Victoria: Typographia do Horizonte, 1868.

SIMÕES, Regina Helena Silva; SALIM, Maria Alaíde Alcântara; TAVARES, Joelder. Formas de adoecimento de professores capixabas no século XIX: diálogos com o passado no presente. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Vitória, ES. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste** – Desafios da educação básica: a pesquisa em educação. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

VILELLA, Heloisa Oliveira. Santos. O Mestre-Escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cinthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

Recebido em: 25/10/2013

Aprovado em: 28/01/2014