

O Rio de Janeiro oitocentista, suas escolas e seus professores (1854-1890): notas de pesquisa

Alessandra Frota Martinez de Schueler
Prof^a Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ

Como foram instituídas as escolas primárias oficiais, no complexo processo de formação e de consolidação do Estado imperial, e juntamente com elas, como foi se disseminando a *forma escolar* na sociedade carioca oitocentista enquanto *lugar*, um espaço físico apropriado e habitado, então destinado, por excelência, à instrução, à educação e às novas formas de se conceber a socialização das crianças?

Quantas escolas públicas primárias existiam na Corte? Como e onde estavam localizadas no espaço da cidade do Rio de Janeiro? Qual a relação do estabelecimento das escolas com as possibilidades de existência, e de criação de uma demanda por escolarização, tendo em vista a densidade e a composição populacional das freguesias urbanas e suburbanas? Como funcionavam as diferentes escolas no exercício de suas funções cotidianas, quais os horários, as regras disciplinares, os métodos pedagógicos, as hierarquias, e as tarefas de alunos e mestres? Quais eram os objetivos do ensino primário, as matérias ensinadas, os livros e compêndios mais utilizados pelos professores? Quais os problemas enfrentados no dia-a-dia das atividades e das práticas escolares?

Todas essas questões estiveram presentes no trabalho de pesquisa realizado para o doutoramento¹, e continuarão, na verdade, a inquietar essa pesquisadora, posto que, muitas dentre elas, com certeza, ficaram sem respostas. No entanto, quando as questões são formuladas e construídas, no tenso e dialético diálogo entre o passado e o presente (e entre *pesquisador e objeto, teoria e empiria, discursos e experiências vividas*), é preciso não esmorecer, seguir as pistas e os indícios inscritos – as provas e as

possibilidades, como diria Ginzburg - no material empírico, em busca não de reconstituições do vivido, mas de reconstruções históricas verossímeis.²

As pesquisas sobre a cidade do Rio de Janeiro, especificamente sobre a sua história educacional, em seus processos formais e informais, têm avançado nos últimos anos, a partir do interesse e do trabalho perspicaz de pesquisadores, os quais vêm se empenhando em escarafunchar arquivos, redescobrir novos documentos, reler, com novos olhos e abordagens teórico-metodológicas, os antigos objetos³, utilizando as fontes tradicionais ou “inventando” novas formas de reconstituir, com brilho arqueológico e faro de detetives, os indícios das escolas, dos mestres, dos paradigmas pedagógicos e dos alunos de outros tempos, em outros espaços das cidades, de outros lugares.⁴

Seguindo os rastros dessas pesquisas (e ainda de muitas outras⁵), persegui a tarefa de investigar os processos de constituição das escolas públicas primárias, no contexto histórico e espacial da cidade do Rio de Janeiro, especialmente entre os anos de 1870 e 1890, no trabalho de doutoramento, que ora apresento como resultados de pesquisa. Propus-me a analisar tal processo, a partir da regulamentação normativa dirigida pelos grupos políticos conservadores (o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 1854*), tendo como perspectiva não apenas o tenso e complexo movimento de institucionalização da *forma escolar*, e os processos de criação, localização e estabelecimento das escolas primárias, mas, sobretudo, as possibilidades de materialização de práticas, as representações e as possíveis experiências históricas dos agentes envolvidos no engendramento de *culturas escolares* na cidade do Rio de Janeiro.

Perseguindo tais objetivos, utilizei como referências fundamentais àqueles estudiosos que argumentaram que a emergência da escola primária como uma instituição específica de educação (e de produção) da infância, vinculada aos poderes públicos e sob a direção do Estado imperial que então se forjava, não pode ser dissociada das transformações seculares na *forma escolar* moderna, transformações estas que, no

século XIX, se processavam nos países ocidentais, *pari passu* à construção e à consolidação dos Estados nacionais.

Na Corte, centro do poder estatal imperial, O *Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte de 1854* destinava-se a instituir práticas gerais sobre o ensino primário e secundário na cidade, práticas que se pretendiam ordenadoras, na dinâmica de sua realização, não apenas de normas, mas das ações pedagógicas já existentes no interior das casas de escola, instituindo, então, novas práticas sociais e culturais nos processos de ensino aprendizagem.

Através do cruzamento das fontes, tais como os *Relatórios do Ministério do Império* e da *Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária* e outros documentos oficiais, entre outras, foi possível realizar a reconstrução do movimento de implementação das escolas públicas primárias na cidade, resultando um mapeamento quantitativo e da localização destes estabelecimentos de ensino na malha urbana.

No caso da Corte imperial pude perceber que, entre os anos de 1854 e 1890, houve um relativo crescimento da atividade política estatal no sentido de controlar e criar escolas públicas, ao mesmo tempo em que havia uma demanda por escolas, indicada pelo número significativo das matrículas de meninos e meninas, principalmente nas populosas freguesias urbanas da cidade. Houve, ainda, uma notável elevação das matrículas nas escolas do sexo feminino nas décadas de 1870 e 1880, o que apontou para o processo crescente de escolarização de meninas e, simultaneamente, de ingresso das mulheres no magistério público primário.⁶

Este movimento de construção das escolas públicas primárias nas freguesias urbanas e rurais indicou que a ação estatal hierarquizava os estabelecimentos e definia políticas distintas para o ensino primário na cidade. Priorizou-se a distribuição e a localização das casas de escolas nas freguesias urbanas, centrais e populosas, não somente em atendimento às possibilidades mais expressivas da demanda da população

escolar, mas, sobretudo, como instrumento de visibilidade das próprias escolas e de uma determinada direção política na cidade.

A prioridade para a escolarização da população urbana e a distribuição desigual das escolas oficiais nas áreas centrais e periféricas da cidade, adquiriu sua expressão máxima com a construção, nas praças centrais da cidade, dos modernos prédios escolares, monumentalizados em grandiosas formas arquitetônicas, associados aos “palacetes” de estilo europeu, e ao ideal de constituição de um novo *lugar* da educação escolar na malha urbana, de uma cidade que se pretendia moderna⁷.

A hierarquização; a distribuição desigual e irregular das escolas primárias na cidade; a coexistência de uma maioria de estabelecimentos funcionando nas tradicionais casas residenciais alugadas pelo erário com modernos prédios destinados ao fim específico da instrução primária, um lugar construído para afirmar a noção de *lugar público* – apontaram para a hipótese de que, na cidade do Rio de Janeiro, nos anos finais do século XIX, não se pode falar em escolas como se estas fossem instituições naturais, ou homogêneas, formalizadas por normas e modos de organização, de distribuição e de funcionamento semelhantes.

Ao contrário, houve uma diversidade de formas de organização e *culturas escolares*, uma heterogeneidade de experiências e práticas docentes, nas variadas modalidades de organização escolar existentes na cidade, manifestadas, sobretudo, nas distintas localizações e distribuições na malha urbana, nos lugares sociais da escola, nas diferenciações entre as escolas isoladas urbanas e as rurais, e entre estas e os modernos “palácios” escolares, responsáveis pelo progressivo agrupamento das escolas unidocentes nas freguesias centrais da cidade.

Por isso, como sugeriu Vinão-Frago, argumentei que era preciso falar nas escolas primárias oitocentistas no *plural*, pois, enquanto conjuntos de aspectos institucionalizados – a organização formal da escola –, as *culturas escolares* possuem variadas modalidades

e níveis, incluem diversas práticas e condutas, modos de viver e de pensar, hábitos e ritos, ou seja, constituem diferentes histórias cotidianas do *fazer* escolar, além de expressarem uma diversidade de idéias compartilhadas, ou não, de objetos materiais, de funções e usos dos espaços e dos tempos escolares.⁸

A noção de *cultura escolar*, ou *culturas escolares* como propõe Frago, mostra-se particularmente importante. De acordo com Luciano Mendes Faria Filho, ela permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chaves que compõem o fenômeno educativo tais como os *tempos*, os *espaços*, os *sujeitos*, os *conhecimentos* e as *práticas escolares*, considerados todos esses elementos em sua complexidade e sua pluralidade.⁹

O engendramento de diversas *culturas escolares* resultou, sem sobra de dúvida, - para além do processo complexo de interseção entre a produção das normas, as regras jurídicas, e as possibilidades de efetivação e concretização das mesmas - da atuação dos indivíduos, os homens e as mulheres envolvidos nos processos educativos, os professores e professoras primárias. Esses homens e essas mulheres, com as suas experiências individuais e sociais, relacionando-se e movimentando-se no processo de constituição do campo educacional na cidade, a partir dos recursos que esta lhes possibilitava alcançar, construíram, criaram e recriaram práticas e representações sobre a escola, sobre as disciplinas, sobre os métodos e as maneiras de ensinar, produzindo uma diversidade de formas de organização dos espaços, dos tempos e das escolas, tornando possível a coexistência de *culturas escolares* heterogêneas.

Assim, procurei reconstruir histórias de algumas escolas isoladas da cidade e de seus professores, atentando para as práticas e representações culturais que estes sujeitos elaboraram sobre as escolas e a cidade, sobre o seu próprio ofício, sobre os fins e os programas do ensino primário, os métodos utilizados e os ideais educacionais que

defendiam (e aplicavam) em suas aulas, e, finalmente, os discursos e as representações que (re) construíam sobre os alunos e alunas, presentes ou ausentes, nas suas escolas.

Evidentemente, e não apenas pelos limites deste trabalho e das fontes existentes, não houve como historicizar práticas e experiências escolares relativas à *totalidade* de escolas isoladas da cidade, e nem era este o meu objetivo. Como ocorre em toda pesquisa histórica, foi preciso fazer escolhas. Em função primeiramente da disponibilidade documental, privilegiei o estudo de algumas escolas unidocentes, cujos professores implementaram disciplinas e metodologias de ensino bastante diferenciadas das programadas pelo Regulamento de 1854, como foram o caso do “*sistema de moral e cívica*” do professor Manoel Pereira Frazão e do “*método de leitura Bacadafá*”, criado por Antonio de Aguiar e aplicado e divulgado pelo professor Antonio Estevam da Costa e Cunha.

Ao analisar o sistema disciplinar do professor Manoel Frazão, no qual se destacava a inserção de uma disciplina nova na escola, a *moral e cívica*, e o método de ensino de leitura e escrita de Antonio Aguiar, difundido por Costa e Cunha, o *Bacadafá*, foi possível observar a viabilidade da existência de uma heterogeneidade de práticas e representações sobre a escola, e de experiências docentes na cidade, às quais não podem ser desvinculadas das próprias experiências individuais e sociais (como, por exemplo, a formação docente pela prática ou a escolar, as relações de classe, gênero e etnia).¹⁰ Os professores naquele contexto eram também produtores de conhecimentos, de saberes escolares e de metodologias e técnicas pedagógicas, elaboradas e reelaboradas a partir não apenas de suas trajetórias intelectuais (formação, leituras, influências teóricas, etc.), mas também de suas vivências e experiências no cotidiano das práticas pedagógicas, do ensino e da interação com os alunos de suas escolas.

Em relação ao chamado “processo de feminização do magistério”, intensificado a partir do final do século XIX, verificou-se que, de fato, aumentava a parcela das mulheres

que experimentaram e vivenciaram o trabalho docente na cidade. Através de variadas representações e práticas sociais, e de uma multiplicidade de trajetórias e experiências, apreendeu-se que algumas mulheres, *fazendo-se* professoras, buscaram exercer, por necessidade, econômica ou não, uma profissão, atuando na esfera pública. As professoras primárias contribuíram não somente para a conformação, mas também para a construção e a elaboração de representações diversas sobre as funções, as diferenciações, as desigualdades e as hierarquias existentes entre os homens e as mulheres naquele contexto.

O domínio e a produção de saberes e disciplinas escolares conferiam aos professores primários da Corte uma relativa autonomia em relação aos regulamentos e as normas oficiais da Inspeção de instrução pública da cidade, o que, em última instância, abria possibilidades e condições de existência, no interior do sistema escolar da cidade (e da *forma escolar* que se construía no século XIX), de diversificadas *culturas escolares*, nas quais espaços e temporalidades múltiplas se corporificavam em modos diversos de organização das escolas.

¹ *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. Tese de doutorado em Educação. Niterói, 2002.

² GINZBURG, Carlo. “Entre provas e possibilidades à margem de ‘Il ritorno de Martin Guerre’”. *A Micro-história e outros ensaios*. Difel, e, sobre os limites do conhecimento humano, consultar os seus escritos em *Olhos de madeira: ensaios sobre a distância*. São Paulo, Cia. das Letras, 2001.

³ NUNES, Clarice. “História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos”. *Teoria e Educação*, 6, Porto Alegre, 1992, p. 151.

⁴ Para citar apenas alguns trabalhos: SILVA, Adriana Maria Paulo. “Aprender com perfeição”: escolarização e construção da liberdade na Corte da primeira metade do século XIX. Brasília, Planó, 2000; CARDOSO, Thereza Maria Fachada. “Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840)”. In: FARIA FILHO (org.). *A Escola Elementar no Século XIX*. O método monitorial/mútuo. EDIUPF, 1999; VILLELA, Heloísa. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Niterói: UFF, 1990 e *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional. (1868-1876)*. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2002; e MARTINEZ, Alessandra. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. Dissertação de Mestrado em História, Niterói: UFF, 1997; GONDRA, José. “Medicina, Higiene e Educação Escolar”. In: LOPES, Eliane M. & FARIA FILHO, Luciano. (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2000 e, na tese de doutorado, *Artes de Civilizar. Medicina, Higiene e Educação na Corte Imperial*. RJ: UERJ, 2004; NUNES, Clarice. *Recontando a História: a escola primária no Distrito Federal através de depoimentos orais*. Legenda. Ano V, nº 10, p. 39-52, 1985, p. 39-52, *A escola redescobre a cidade*. Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca/1910-1933. Tese de Concurso para Professor Titular, UFF: Niterói, 1993, “(Des)encantos da Modernidade Pedagógica” In: LOPES, Eliane M. & FARIA FILHO, Luciano. (orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2000; MULLER,

Maria Lucia. *As Construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República*. Tese de Doutorado em Educação: RJ:UFRJ, 1998.

⁵ Consultar os artigos publicados em FARIA FILHO, Luciano (org.) *A Escola Elementar no Século XIX. O método monitorial/mútuo*. EDIUPF, 1999; VIDAL, Diana et alii. *Educação, Modernidade e Civilização*. BH: Autêntica, 1998 e *A Memória e a Sombra. A Escola Brasileira entre o Império e a República*. BH: Autêntica/FEUSP, 1999; SOUZA, Rosa Fátima et. alii. *O Legado Educacional do Século XIX*. SP: UNESP, 1998, entre outros.

⁶ Número de escolas públicas primárias no período, segundo dados dos *Relatórios do Ministério do Império*: em 1854, 26, sendo 17 masculinas e 9 femininas; em 1865, 42 escolas, 25 masculinas e 17 femininas; 1870, 47 escolas, 26 masculinas e 21 femininas, 25 urbanas e 15 rurais; 1885, 94 escolas, sendo 47 masculinas e 47 femininas, 68 urbanas e 26 suburbanas. Nos anos de 1870 e 1880, a média do percentual de matrícula nas freguesias urbanas foi calculado em torno de 50% e nas freguesias rurais, cerca de 43%, consideradas apenas as crianças livres em idade escolar (7 a 14 anos, conforme o Regulamento de 1854).

⁷ Utilizando os conceitos de *território* e *lugar* como realidades sociais individual e grupalmente construídas, Antonio Frago sustentou que o espaço urbano e os espaços escolares jamais são neutros, mas carregam signos, símbolos e vestígios das condições e das relações sociais experimentadas entre aqueles que os habitam e freqüentam. "Do Espaço Escolar como Lugar: propostas e questões". In: ESCOLANO & FRAGO. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. Espanha: DPA, Editora, 1998, p. 64.

⁸ As *culturas escolares* – segundo Frago, a expressão é preferível no plural, devido às diferenças e às diversidades de práticas, representações e formas de organização escolar - representam o conjunto de aspectos institucionalizados, com variadas modalidades e níveis de organização (como a cultura específica de um estabelecimento docente; a comparação entre culturas escolares de diferentes níveis, da escola primária às academias; o contraste entre as escolas rurais e urbanas, por exemplo). O conjunto dos aspectos institucionalizados que constituem as culturas escolares incluem práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar, os objetos materiais, a função e os usos dos espaços físicos, a simbologia, os modos de pensar e as idéias compartilhadas. As *culturas escolares*, para o autor, compreendem, portanto, todos os aspectos relacionados à vida escolar, ou seja, fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, maneiras de pensar, dizer e fazer, sendo relevantes os aspectos de organização dos espaços, dos tempos e os modos de comunicação e linguagem empregados nas práticas escolares. FRAGO, "Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones." *Revista Brasileira ... op. cit.*, p. 68-69.

⁹ FARIA FILHO, Luciano. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia e FONSECA, Thaís. (orgs.). *Historiografia e história da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

¹⁰ NOVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto Editora, 1992, p. 16.