

Representações da escola na literatura brasileira do século XIX: um itinerário do ensino de Primeiras Letras no Brasil

Luiz Eduardo Oliveira

Resumo

Dentre as representações da escola na literatura brasileira do século XIX, três são bastante significativas – Memórias de um Sargento de Milícias, de Manuel Antônio de Almeida, Conto de Escola, de Machado de Assis, e O Atheneu, de Raul Pompéia. Embora não possam ser consideradas, a rigor, e a despeito do seu estatuto literário, “testemunhos” ou “documentos” de época, pois em si mesmas constituem interpretações históricas de seus autores, que ambientaram seus relatos algumas décadas antes do momento de sua produção e publicação, as representações de tais obras, em seus diferentes universos ficcionais, sugerem aspectos muito peculiares do processo de institucionalização do ensino de Primeiras Letras no Brasil, fornecendo-nos também elementos suficientes para repensarmos certos consensos e lugares-comuns acerca da escola no Brasil oitocentista.

Palavras-chave: Escola; Literatura Brasileira; Primeiras Letras.

Representations of the school in the Brazilian literature in the 19th century: an itinerary of the First Letters teaching in Brazil

Abstract

Among the representations of schooling in nineteenth century Brazilian Literature, three are very significant – Memórias de um Sargento de Milícias, by Manuel Antônio de Almeida, Conto de Escola, by Machado de Assis, and O Atheneu, by Raul Pompéia –, although they cannot be considered, strictly, and in spite of their literary status, “evidences” or “documents” of the period, because they constitute, by themselves, a historical interpretation of their authors, who set their stories some decades before the moment of the production or publication of their works. These representations, in their different fictional universes, suggest very peculiar aspects of the process of institutionalization of elementary schools in Brazil, giving us enough elements to rethink certain agreements and common places about schooling in nineteenth century Brazil.

Keywords: Schooling; Brazilian Literature; Elementary School.

Dentre as representações da escola na literatura brasileira do século XIX, três são bastante significativas, embora não possam ser consideradas, a rigor, e a despeito do seu estatuto literário, “testemunhos” ou “documentos” de época, pois em si mesmas constituem interpretações históricas de seus autores, que ambientaram seus relatos algumas décadas antes do momento de sua produção e publicação. Tais representações, em seus diferentes universos ficcionais, sugerem aspectos muito peculiares do processo de institucionalização do ensino de Primeiras Letras no Brasil, fornecendo-nos também elementos suficientes para repensarmos certos consensos e lugares-comuns acerca da escola no Brasil oitocentista.

A primeira dessas representações encontra-se nas *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida (1831-1861), obra publicada inicialmente no rodapé do *Correio Mercantil* entre junho de 1852 e julho de 1853, e depois em dois volumes, um saído em 1854 e outro em 1855. A segunda é *Conto de Escola*, de Machado de Assis (1839-1908), publicado em 1896 na coletânea *Várias Histórias*; e a terceira, apesar de não tratar especificamente do ensino de Primeiras Letras, tema central do presente artigo, mas da Instrução Secundária, faz algumas referências àquele tipo de ensino: *O Atheneu* (1888), de Raul Pompéia (1863-1895).

Antes, porém, da análise dessas obras, é importante buscar compreender a institucionalização do ensino de Primeiras Letras no Brasil como um processo, e não como algo acabado, pois no século XIX ela correspondeu à configuração da escola que se pretendia “nacional”, bem como dos dispositivos necessários à escolarização das crianças que a ela teriam acesso. Ademais, é preciso ter em mente que o termo “escola”, no século XIX, embora fosse comumente associado aos estabelecimentos de Primeiras Letras, aplicava-se também àqueles que ensinasse algumas matérias de Instrução Primária ou Secundária, como frisava o Ministro do Império José Ildefonso de Souza Ramos, no Aviso n. 13, de 18 de janeiro de 1862, endereçado ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, declarando o que se devia entender por “escola” e “colégio”, para os fins de que tratavam os artigos 100 e 102 do

Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 e da Tabela anexa ao Decreto n. 1.600, de 10 de maio de 1855 (BRASIL, 1862).

O Aviso tinha sido motivado por um ofício do Inspetor Geral datado de 11 de julho do ano anterior, representando acerca da antinomia existente entre os artigos 100 e 102 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, que marcavam as idades que deveriam ter os indivíduos que pretendessem abrir escolas ou outros estabelecimentos de Instrução Primária e Secundária (21 anos) e os que houvessem de dirigir estabelecimentos de instrução (25 anos), e pedindo que se definissem os termos “escola”, “colégio”, “casa de instrução” ou de “educação”, para que se removessem as dificuldades de execução da tabela anexa ao Decreto n. 1.600, de 10 de maio de 1855, a qual regulava as taxas a serem cobradas dos estabelecimentos de Instrução Primária e Secundária.

Em nome de Sua Majestade, o Imperador, o ministro declarava que se devia entender por “escola”, independente do nome que se lhe desse, qualquer estabelecimento de Primeiras Letras, “ou de uma ou mais matérias de instrução primária e secundária”, em que houvesse somente alunos externos e um só professor que fosse ao mesmo tempo o “chefe da casa”. Em tais circunstâncias, deveria ter este a idade mínima de 21 anos marcada no artigo 100 do Regulamento de 1854, sendo-lhe aplicável a disposição da Tabela que se referia à licença para abertura de escola ou “aula de instrução primária e secundária”.

Caso o estabelecimento admitisse alunos internos ou meio-pensionistas, ou de ambas as categorias, havendo nele um só ou mais professores, qualquer que fosse o número ou espécie das matérias de ensino, deveria ser chamado de “colégio”, mesmo que seus diretores lhe dessem qualquer outro nome. Do mesmo modo, devia-se entender por “colégio” o estabelecimento que, admitindo somente alunos externos, tivesse um diretor coadjuvado por professores de Instrução Primária ou Secundária, bem como aquele que recebesse alunos com o fim de prepará-los para outros estabelecimentos de instrução. Nessas condições, a idade mínima seria de 25 anos, conforme o artigo 102 do Regulamento de 1854, e teria aplicação a dis-

posição da Tabela do Decreto n. 1.600 de 1855 relativa à licença para abrir colégio (BRASIL, 1862).

Assim, para melhor situar os discursos dos narradores das referidas obras acerca da escola, fez-se necessário o rastreamento dos percursos do ensino de Primeiras Letras no período colonial, antes e depois das reformas pombalinas, até o momento de sua regulamentação no Império brasileiro, com a Lei de 15 de outubro de 1827, que foi a única legislação sobre instrução elementar em nível nacional até 1946, quando o ministro da educação do Governo Provisório de José Linhares, Raul Leitão da Cunha, baixou o Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro, intitulado Lei Orgânica do Ensino Primário.

Primórdios do ensino de Primeiras Letras no Brasil: o Reino, a Colônia e o Império

Durante a Idade Média, as únicas instituições dedicadas inteiramente ao ensino eram as Universidades, à época, confiadas às Ordens Religiosas. “No tempo em que as Universidades cumpriam o programa que o seu nome abarcava etimologicamente” (ANDRADE, 1978, p. 1), as diferentes categorias de ensino (elementar, secundário e superior) não tinham existência legal, e muito menos escalonada, concentrando-se todos os estudos num único estabelecimento de ensino, mesmo que em locais separados.

Com o aparecimento dos Colégios, integrados às Universidades ou a elas conexos em edifícios diferentes, as aulas de ler, escrever e contar passaram a fazer parte dos programas das Universidades, servindo de preparação inicial para quem nelas pretendia ingressar. Os Jesuítas teriam sido os principais instituidores de tal modalidade, com a fundação, em Lisboa, do Colégio de Santo Antão, em 1553. Seis anos depois, quando foi inaugurada a Universidade de Évora, assim rezavam seus Estatutos: “Averá na Universidade oito classes de latim, a saber, duas de Rhetorica, duas de Humanidades [...], quatro de gramática... E além destas averá outras duas classes, em que se ensinam os meninos a ler e escrever” (apud ANDRADE, 1978, p. 2-3).

O mesmo teria ocorrido em Coimbra, em 1555, quando o Colégio das Artes foi entregue à Companhia

de Jesus: apesar da prioridade dada aos cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia, era condição de ingresso o saber ler e escrever, nos vestibulares dos Colégios e da Universidade. Essa habilidade elementar, no entanto, não constituía um objeto de especial atenção dos Religiosos, competindo seu ensino primordialmente à família ou a mestres particulares. Em relação a estes, de acordo com uma estatística da cidade de Lisboa, em 1552, feita por João Brandão, no seu *Tratado da majestade, grandeza e abundância da cidade de Lisboa*, havia trinta escolas de ler e escrever, com cinco ou seis mil crianças (apud NÓVOA, 1986, p. 16).

Quanto à caracterização sociológica desses mestres-escola, Nóvoa (1986, p. 15-16) os divide em quatro categorias, apoiado em alguns números do *Hebdomadario Lisbonense* do século XVIII: **artesãos**, pelas inúmeras referências a sapateiros, barbeiros e carpinteiros que foram mestres-escola; **particulares**, principalmente nas cidades, onde davam lições em casas de nobres e burgueses ricos, às vezes, a troco de uma refeição; **trabalhadores**, que, impedidos de exercer suas atividades, admitiam crianças em suas casas, recebendo “um tostão a cada mês, e um pão aos sábados”; e, finalmente, **homens ligados à vida religiosa**, membros de alguma Congregação, irmãos leigos ou ajudantes de párocos, sendo suas atividades docentes secundárias em relação aos afazeres religiosos. Em seu *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, texto de 1540, o gramático e historiador João de Barros (1496-1570) já mostrava sua preocupação referente à formação dos mestres-escola, denunciando o despreparo das pessoas dedicadas a essa atividade:

Uma das coisas menos olhada que há nestes reinos, é consentir em todas as nobres vilas e cidades, qualquer idiota e não aprovado em costumes de bom viver, pôr escola de ensinar meninos. E um sapateiro que é o mais baixo ofício dos mecânicos: não põe tenda, sem ser examinado. E este, todo o mal que faz, é danar a sua pele e não o cabedal alheio, e maus mestres deixam os discípulos danados para toda a sua vida (apud NÓVOA, 1986, p. 16).

Dessa forma, apesar de toda atividade docente estar sob o controle da Igreja, o ensino das Primeiras Letras, em seus primórdios no Reino de Portugal, pertenceu, em grande parte, à figura do mestre-escola particular, podendo este ser caracterizado como um indivíduo de pouca formação e despreparado para a prática do magistério, tendo um estatuto sócio-econômico muito baixo e exercendo a atividade docente como uma ocupação secundária.

Na América portuguesa, o ensino, em sua quase totalidade, estava nas mãos dos jesuítas, o que significa dizer que sua atividade pedagógica deve ser examinada levando-se em conta o caráter missionário da Igreja Católica no século XVI, que passava a adotar uma postura social e ativa, diferentemente das ordens monásticas medievais, receptivas, acolhedoras e passivas em relação aos novos adeptos (HILSDORF, 2003, p. 4). Ameaçada pelo avanço das idéias reformistas, assim como pela revolução luterana, a Igreja Católica resolveu contra-atacar. O Papa Paulo III (1534-63), na ocasião, convocou bispos, teólogos e cardeais para o Concílio de Trento, iniciando assim o que se convencionou chamar de movimento da Contra-Reforma.

Diferentemente do que sugere a interpretação corrente da historiografia educacional brasileira, viabilizada por certa leitura da obra do Padre Serafim Leite (1945) e consolidada por Fernando de Azevedo (1971), o papel educativo da ação jesuítica no Brasil não se iniciou com a sua chegada, em 1549, podendo ser dividido em duas fases: uma heróica, de 1549 a 1570; e outra de expansão, de 1570 a 1759, ano de sua expulsão. A primeira se caracteriza pelo tratamento do índio como um igual, desconsiderando-se a sua cultura específica e enfatizando-se a sua conversão, ou catequese, por meio de contatos e convencimento orais, o que tornava a figura do “língua”, ou intérprete, de fundamental importância em tal processo. Tendo falhado essa primeira estratégia, tanto pelos costumes “selvagens” dos índios quanto por suas atitudes “maliciosas”, os jesuítas, encabeçados pelo padre Manuel da Nóbrega (1517-1570).

A segunda fase da ação educativa dos inicianos no Brasil iniciou-se com a expedição de um Alvará de 1564, assinado por D. Sebastião, que instituiu a

“redízima de todos os dízimos e direitos que pertenceram a El-Rei em todo o Brasil de que Sua Alteza faz esmola para sempre para sustentação do Collegio da Baya” (apud CARVALHO, 1968, p. 141). Ao que tudo indica, tal iniciativa respondeu às reivindicações de Nóbrega, que, através de algumas cartas, havia sugerido a instituição de um dízimo que pudesse sustentar os estabelecimentos da Companhia. Os benefícios do Alvará estenderam-se aos colégios do Rio de Janeiro, em 1568, e de Olinda, em 1576.

Assim, durante o período de expansão e consolidação da ação educativa dos jesuítas, estes haviam perdido seu caráter missionário, adaptando-se à sua nova função de assistência aos colonos, num momento em que os cristãos-novos traficantes de escravos chegaram ao poder, instalando a ordem social dos senhores e escravos e separando as esferas do religioso e do econômico. No governo de Mem de Sá (1500-1572), quando se expandiram os latifúndios escravistas e monocultores, teve início o período propriamente colonial (KOSHIBA, 1990).

Apesar do quase monopólio exercido pelos jesuítas na educação colonial, é preciso ressaltar a ação educativa das outras ordens religiosas, como a dos Franciscanos, os primeiros religiosos a chegar à Terra de Santa Cruz, os Capuchinhos, os Beneditinos, a de N. S. das Mercês, a dos Oratorianos (Congregação de São Filipe Néri), bem como das ordens femininas, no Convento de Santa Clara do Desterro, fundado em 1665, no das Freiras Ursulinas, inaugurado também na Bahia em 1744, e no Convento de Santa Tereza, cujo estabelecimento data de 1755 (LACOMBE, 1960).

Mas é somente em meados do século XVIII que o Estado, pela primeira vez na Europa, assumiu o controle da educação, mediante as reformas pombalinas da instrução pública, iniciadas com o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que, proibindo os jesuítas de exercer qualquer atividade docente tanto no Reino quanto nas Colônias, reformulou os estudos da Gramática da Língua Latina, Grega, Hebraica e de Retórica. Nos meses e anos consecutivos, foram expedidos outros decretos e alvarás regulamentando as Aulas Régias de Humanidades, o que levou a historiografia a determinar que, num primeiro momento, as reformas não atingiram o ensino elementar, sendo este

objeto de legislação somente com o Alvará de 6 de novembro de 1772, que criou as escolas de ler, escrever e contar e as aulas de Filosofia.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar o papel da política do *Diretório*, primeira tentativa de instituição de escolas para os índios, em substituição ao controle pedagógico da Companhia, no Grão-Pará. O Grão-Pará tinha como Capitão-General e Governador do Pará, desde a Ordem Régia de 19 de abril de 1751, o irmão do Conde de Oeiras, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, executor das “Instruções Régias Públicas e Secretas”, emitidas pelo seu irmão ministro em 31 de maio do mesmo ano de sua nomeação. O novo Capitão-General estava encarregado de abolir a administração temporal dos jesuítas nos aldeamentos dos índios do Pará, promovendo sua “liberdade” e integração – através da educação e da miscigenação –, o que se encontrava preceituado no Alvará de 7 de junho de 1755, sendo também o redator e um dos principais responsáveis pela execução do *Directorio que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão*, terminado em 3 de maio de 1757 e aprovado em 17 de agosto de 1758.

O *Diretório* estabelecia, como “base fundamental da Civilidade”, a proibição do uso do idioma da terra e impunha a Língua Portuguesa como idioma oficial, criando escolas, para meninos e meninas, de Doutrina Cristã, Ler e Contar; nas escolas de meninas, o Contar era substituído pelo “fiar, fazer renda, costura”, e mais os “ministerios proprios daquelle sexo”. A lei previa ainda que os mestres seriam pagos pelos pais ou tutores dos alunos e que as meninas, na falta de mestras, freqüentariam as escolas dos meninos. Os índios, a quem seriam atribuídos sobrenomes, não poderiam ser chamados de “negros” (PORTUGAL, 1830). Ao que tudo indica, tal iniciativa coube ao Governador Melo e Castro, substituto de Mendonça Furtado, que, pelo Decreto de 19 de julho de 1759, foi nomeado Secretário de Estado Adjunto do Conde de Oeiras.

Andrade (1978, p. 12) divulgou um verdadeiro achado do Arquivo Histórico Ultramarino, na caixa de Pernambuco: uma *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da lingua Portuguesa e*

sua orthografia, de letra “muito semelhante” à do texto do *Diretório* corrigido por Luís Diogo Lobo da Silva. Para o autor, bastaria encontrar o ofício que acompanhou o documento para considerá-lo o único exemplar de compêndio usado nas aulas de Pernambuco entre 1759 e 1760.

Com efeito, trata-se de um Catecismo usado como cartilha para o ensino da Língua Portuguesa, bem ao modo dos então existentes: o *Cathecismo pequeno da doutrina e instricam que os christãos ham de creer e obrar, para conseguir a benaventurança eterna*, de D. Diogo Ortiz, de 1504, e a *Grammatica da lingua portuguesa com os mandamentos da santa madre Igreja*, de João de Barros, de 1540. A “Instrução” foi iniciada com a relação das “letras correntes romanas”; das “letras capitais romanas”; das “cinco letras vogais”; das “letras abreviadas”; dos “três acentos”; das “pontuações; das “sílabas” – de duas e três letras –; e dos “nomes” – de homens, mulheres e cidades. Na parte dedicada “aos Mestres das Escolas”, podemos observar a importância do papel destes agentes para o Estado e a Igreja, na formação do cristão e do cidadão:

He innegavel que os Mestres das Escolas exercitão a occupação mais nobre e mais útil ao Estado e á Igreja, porque elles são quem nos infundem no espirito as primeyras imagens e os primeyros pensamentos que devemos ter do santo temor de Deos, da obediencia ao rey e aos seus Ministros respectivos, do amor e respyto aos nossos mayores, do affecto necessario á Pátria e aos interesses da Monarchia (apud ANDRADE, 1978, p. 119-153).

Com o Alvará de 4 de junho de 1771, a direção e administração dos estudos das escolas menores de Portugal e seus domínios foram cometidas à Real Mesa Censória, órgão que passou a ser responsável também pelo Real Colégio dos Nobres e “todos e quaisquer outros colégios e magistérios que eu (El-Rei) for servido mandar erigir para os estudos das primeiras idades” (PORTUGAL, 1858). Em sessão de 15 de julho do mesmo ano de sua fundação, a Mesa aprovou

um ofício dirigido aos corregedores, ouvidores, provedores e juizes de fora, pedindo-lhes informações sobre o número das escolas e a forma de pagamento dos professores e mestres.¹

No preâmbulo da Lei de 6 de novembro de 1772, El Rei justificava sua necessidade pelos “funestos estragos, com que pelo longo período de dois séculos se viram as Letras arruinadas nos mesmos Reinos, e Domínios”, considerando as “Escolas Menores” como o lugar “em que se formam os primeiros elementos de todas as Artes, e Ciências”:

Nem todos os Individuos destes Reinos, e seus Dominios se hão de educar com o destino dos estudos Maiores, porque delles se deve deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rusticos, e nas Artes Fabris, que ministram o sustento aos Povos, e constituem os braços, e mãos do Corpo Político; bastariam ás pessoas destes gremios as Instrucções dos Parocos (PORTUGAL, 1858).

Note-se que o legislador tinha consciência do caráter seletivo da reforma, o qual se destinava a dois grupos sociais bem distintos: os empregados nos serviços rústicos ou fabris, que não se destinavam aos Estudos Maiores, bastando-lhes que se contivessem nos exercícios de ler, escrever e contar; e as “pessoas hábeis para os Estudos”, que deveriam dedicar-se “à precisa instrução da Língua Latina”, de modo que somente a poucos seria necessário “habilitar-se para a Filologia” e ingressar nas Faculdades Acadêmicas, “que fazem figurar os homens nos Estados”. O monarca havia nomeado, ainda de acordo com a lei, um grupo de “corógrafos peritos” para a elaboração de “um Plano, e Cálculo Geral, e Particular de todas, e cada uma das Comarcas dos Meus Reinos, e Domínios, e do número dos habitantes delas, que por uma regular, e prudente arbítrio podem gozar do benefício das escolas Menores”. Tal plano, ou “mappa”, também trazia o número de mestres necessários para cada uma das “Artes pertencentes às Escolas Menores”, distribuindo-os pelas comarcas, cidades e vilas (PORTUGAL, 1858).

O plano de estudos estava formulado no parágrafo quinto e se compunha da “boa forma dos caracteres”; das Regras Gerais da Ortografia Portuguesa, “e o que necessário for da sintaxe dela, para que seus discípulos possam escrever correta e ordenadamente”; das quatro espécies da Aritmética simples; do catecismo e das Regras da Civilidade. O presidente da Mesa (§ VI) estava encarregado de nomear ministros para que, de quatro em quatro meses, visitassem as Aulas e Escolas, nos reinos e colônias.

Quanto aos particulares que pudessem “ter mestres para seus filhos dentro nas próprias casas, como costuma suceder” (§ VII), seria permitido o uso de total liberdade, uma vez que isso não poderia causar nenhum prejuízo à “Literatura”, mas, “como os mais”, os discípulos deveriam ser examinados antes de entrarem nos Estudos Maiores. O parágrafo final da lei ordenava que todas as pessoas que desejassem dar lições em casas particulares só deviam fazer depois de estarem devidamente habilitadas para o magistério, com exames e aprovações da Mesa, sem o que sofreriam a pena de pagar cem cruzados, na primeira vez, pagando o dobro na segunda, além de amargar um degredo de cinco anos no Reino de Angola (PORTUGAL, 1858).

A instituição do sistema de ensino estatal criou a figura do mestre régio, subvencionado pelo Erário Régio. Para tanto, muito contribuiu a instituição do “subsídio literário”, transformado em lei pelo Alvará de 10 de novembro de 1772. Tal imposto visava financiar o pagamento dos professores e mestres mediante a taxação de um real em cada canada de vinho e quartilho de aguardente, nos Reinos e ilhas, e em cada arrátel de carne de vaca, no Ultramar. O salário dos mestres régios variava entre 40 e 90.000 réis, dependendo da localização. Tal como ocorria com os professores, os mestres que se deslocavam para o Ultramar geralmente recebiam mais, em razão da carestia dos bens de consumo nessas localidades (PORTUGAL, 1858). Era uma remuneração muito baixa, quase miserável, situando o mestre régio no mesmo patamar de um pedreiro. No entanto, aquele obtinha certos “privilégios de nobres”, o que o fazia posicionar-se num estatuto sócio-econômico de muita ambigüidade, algo que vai acompanhar toda a trajetória da profissão docente.

Com a morte do rei e a ascensão de sua filha ao trono, D. Maria I (1777-1792), Pombal foi afastado do Ministério dos Negócios do Reino. Em 12 de janeiro de 1778, a Real Mesa enviou à rainha uma consulta na qual propunha que um quinto do total das escolas menores estivesse destinado aos religiosos, acrescentando ainda que, à medida que os outros lugares ficassem vagos, fossem entregues aos conventos. A política mariana provocou muitas críticas, como a dos professores compulsoriamente aposentados – José dos Santos Marrocos e Bento José de Sousa farinha; o primeiro, tendo inclusive escrito uma memória, em 1799, deu conta do “atual estado dos Estudos Menores no Reino de Portugal, particularmente na cidade de Lisboa” (ADÃO, 1995, p. 88).

Com o Alvará de 21 de junho de 1787, D. Maria I extinguiu a Real Mesa Censória, criando a Real Mesa da Comissão Geral sobre a Censura e o Exame dos Livros, a quem cabia cuidar do “progresso e adiantamento” dos estudos menores e da arrecadação e administração do Subsídio Literário. O Tribunal funcionou até 1794, quando o Príncipe Regente D. João, que havia assumido o poder em 1792, tendo sua posição oficializada somente pelo Decreto de 15 de julho de 1799, considerando-o “inútil” para o encaminhamento das questões relacionadas ao ensino, dividiu suas atribuições entre o Tribunal do Santo Ofício, a autoridade episcopal e o Desembargo do Paço. No final do mesmo ano de 1794, com o Alvará de 17 de dezembro, D. João criou a Junta da Diretoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, sob a presidência do reitor reformador da Universidade de Coimbra, o brasileiro D. Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho (1735-1822) (PORTUGAL, 1828).

A política joanina, assim como a mariana, não iria alterar as diretrizes estabelecidas pelas reformas pombalinas de 1759 e 1772, concentrando o controle do ensino nos órgãos do Estado. Durante o governo de D. Pedro I (1822-1831), saiu a Lei de 15 de outubro de 1827, mandando criar Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Tal regulamento, que foi o único de âmbito nacional a tratar especialmente das Primeiras Letras no Brasil, durante todo o Império e parte da República, tratava das matérias, do método de ensi-

no e da profissão docente, fixando as condições necessárias, o modo de admissão, a remuneração e um plano de carreira que serviriam de modelo para o provimento de outras Cadeiras, tais como as de Latim e Línguas Vivas.

O debate que antecedeu a publicação da lei foi dos mais intensos dos primeiros anos da Câmara Temporária. Os principais pontos de discussão se relacionaram com a sua extensão; a terminologia adotada – pontos contemplados no artigo primeiro, em sua redação definitiva: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias” –; a competência para abrir ou fechar escolas, bem como para dirigi-las ou administrá-las (artigos 2.º e 16); a seleção, formação, carreira e remuneração do professor, tópicos previstos no artigo terceiro, sétimo e nono, que tratavam dos exames, no oitavo, que regulava sua conduta, no 10, que definia um plano de carreira; e no 14, que preceituava sua vitaliciedade e demissão”; os estudos, ou conteúdos ensinados; o método de ensino – o de Lancaster, ou de “ensino mutuo” (artigos 4.º, 5.º e 15) –; e finalmente o ensino feminino, objeto dos artigos 11, 12 e 13, este último especialmente importante por prescrever uma isonomia salarial entre professores e mestras: “as mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos mestres”.²

Memórias de um Sargento de Milícias

No contexto literário de sua época, caracterizado por um romantismo que, quando não fantasiava o ambiente aristocrático dos saraus e bailes da “boa” sociedade fluminense, buscava inventar uma tradição nacional baseada na omissão estratégica da escravidão – o indianismo –, o romance de Manuel Antônio de Almeida fugiu um pouco à regra, pois elegeu como protagonista um simples sargento de milícias do “tempo do rei”, isto é, do período em que o Brasil era governado por D. João VI (1808-1821).

A história de Leonardo, herói um tanto picaresco, que teve a infância marcada pelo abandono, aos pontapés, do pai de mesmo nome – um sargento de milícias traído pela esposa –, e a adolescência sustentada pelo paciente padrinho – um barbeiro que sonha para

o afilhado um futuro em Coimbra, mas que só conseguiu, com o auxílio da “comadre” e do Major Vidigal, esta uma personagem ao mesmo tempo histórica e ficcional, fazê-lo sargento de milícias, como o pai –, é povoada de cenas de costumes de uma classe intermediária entre os pólos extremos dos senhores das casas grandes e sobrados e os escravos e negros forros das senzalas e mocambos: a dos mestiços e brancos remediados, uns pequenos comerciantes, outros artífices ou baixos funcionários públicos, típicos representantes dos inícios da vida urbana brasileira (FREYRE, 1951).

O capítulo que aqui interessa é o XII, intitulado “Entrada para a Escola”, no qual o narrador, pedindo licença ao seu interlocutor, num procedimento que iria ser desenvolvido e radicalizado por Machado de Assis, algumas décadas mais tarde, passa silenciosamente sobre alguns anos da vida do “nosso memorando, para não cansar o leitor repetindo a história de mil travessuras de menino no gênero das que já se conhecem” (ALMEIDA, 1993, p. 38), e se refere aos primeiros progressos de Leonardo no “A B C”.

Tendo o protagonista conseguido soletrar alguma coisa na missa, o padrinho, que o havia ensinado pacientemente, vislumbrou um futuro eclesiástico para o afilhado, como que cego às suas diabruras e às reclamações da vizinha e da comadre. Assim, foi falar ao mestre, que morava em uma casa da rua da Vala, “pequena e escura”. A descrição da sala onde o mestre dava suas lições enumera os poucos itens do mobiliário escolar da época, carregando um pouco as tintas no seu caráter decadente:

Foi o barbeiro recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção enorme de gaiolas de todos os tamanhos e feitios, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo (ALMEIDA, 1993, p. 39).

Já no trecho acima, podemos notar a figuração satírica que o narrador esboça do mestre, chamado-o ironicamente de “pedagogo” no momento em que comentou acerca de seu gosto pelos passarinhos. No debate que antecedeu a publicação da lei de 15 de outubro de 1827, a redação original do artigo primeiro – “Haverão escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” – foi motivo de uma longa discussão. Na sessão de 10 de julho, o médico baiano Antônio Ferreira França (1775-1848) afirmava que “Pedagogia é nome grego, e quer dizer guia de meninos, a maior parte da população não entende o que ele quer dizer, e talvez por esta razão mereça ser rejeitado”. Pedia, assim, a mudança do nome de pedagogia para “primeiras letras” (BRASIL, 1982).

O Cônego da Capela Imperial e deputado pelo Rio de Janeiro, Januário da Cunha Barbosa (1780-1846), por sua vez, defendia o termo grego, alegando que Frei Amador Arraes já o tinha usado. Era, portanto, palavra “nossa”, afirmava, votando contra a as emendas. Ferreira França retomou a palavra e voltou a descartar o termo “pedagogia”, criticando também a expressão “primeiro gráo”, por consistir “em aperfeiçoar aquela instrução de que são capazes todos os animais”. Como se tratava, no seu entender, de um projeto para “ler, escrever e nada mais, talvez com alguma coisa a mais, assim como o papagaio aprende a falar”, era-lhe suficiente a expressão “primeiras letras”, um nome “que o tempo pôs” (BRASIL, 1982).

D. Romualdo Antônio de Seixas (1787-1860), arcebispo da Bahia e deputado pelo Pará, fez uma distinção entre professor e pedagogo, afirmando que este era encarregado pela educação particular da mocidade, “um aio propriamente”, e não alguém pago para ensinar publicamente. Referia-se aos “nossos dicionários” e dizia que não se encontrava em nenhum deles a palavra “pedagogia”. Pelo dicionário francês de Lebrum, “um dos melhores”, pedagogo era “um homem que cuida do ensino dos meninos em suas casas” e, pelo da Academia Francesa, pedagogia tinha o sentido do “estabelecimento de uma escola de educação”. Mesmo reconhecendo que a palavra não era “barbara”, por se referir ao que denominava “instrução primaria”, a rejeitava por não

corresponder ao projeto, criticando em seguida o estado em que se encontravam as escolas da província que representava (BRASIL, 1982).

Outro médico representante da Bahia, José Lino Coutinho (1784-1836), concentrou-se na questão da aprendizagem do papagaio levantada por Ferreira França, no que argumentava: “aprendendo o papagaio a falar, não adquire porventura uma instrução? O papagaio com mais algum jeito, ou aptidão, poderia aprender a ler e escrever”. Quanto à palavra “pedagogia”, dizia que não se tratava de palavra bárbara, pois os gregos jamais seriam bárbaros, afirmando que, se o povo não podia entendê-la, isso não constituía qualquer obstáculo, pois “nós, senhor presidente, falamos a linguagem das sciencias, quando delas se trata em uma lei, e não aquela do vulgo”. Assim, votava pela conservação do termo grego.

Ferreira França e Lino Coutinho ainda debateram sobre o assunto, encetando uma calorosa discussão, com trocas de acusações pessoais, sobre o uso de palavras gregas – tais como “dinamica” e “filosofia” – em “nosso” vocabulário. João Cândido de Deus e Silva, deputado pelo Pará, interrompeu a discussão e tomou a palavra, apoiando Ferreira França, uma vez que, a seu ver, não havia necessidade de usarmos “palavras estranhas” quando dispuséssemos de “palavras nossas”. Nicolau Pereira de Campos Vergueiro (1778-1859), deputado pela província de São Paulo, também apoiava Ferreira França, rejeitando a palavra pedagogia, que, “além de não significar em sua origem o que se pretende, não é conhecida de todos”. José Cesário de Miranda Ribeiro (1792-1856), representante de Minas Gerais, embora anunciasse que não iria tratar da polêmica, preferia o termo “pedagogia”, pois “a dar-lhe algum nome daria este mesmo”. No final da discussão, a supressão da palavra pedagogia foi aprovada, passando a primeira e segunda partes do primeiro artigo, salvo a redação.

Como se vê, mesmo entre os intelectuais dos primeiros tempos do Império brasileiro, o termo “pedagogo” não era de uso comum, não constando inclusive dos dicionários da Língua Portuguesa. Assim, quando o narrador, contando uma história em que se passava “no tempo do rei”, qualificava o mestre-escola como “pedagogo”, mesmo quando se levava

em conta a época da primeira publicação das *Memórias de um Sargento de Milícias* – meados do século XIX –, houve uma intensa carga de ironia, dadas as circunstâncias em que a personagem foi apresentada.

No parágrafo seguinte, a figura do mestre-escola assumiu traços caricaturais, tanto em seu aspecto físico quanto profissional, pois foi descrita como “um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo”. Como se não bastasse, “usava de óculos” e “tinha pretensões de latinista” (ALMEIDA, 1993, p. 39). Mesmo assim, o mestre era dos mais acreditados da cidade, não tanto pelo seu pretense latinismo, mas pela generosa quantidade de bolos que distribuía entre seus discípulos.

Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850), deputado pela província de Minas Gerais à época da discussão da Lei de 15 de outubro de 1827, propôs um artigo aditivo pelo qual os mestres ficassem proibidos a exercer “todo o castigo corporal”. O brigadeiro Raimundo José da Cunha Matos, representante de Goiás, em conformidade com a proposta do colega, argumentava na ocasião: “á mocidade ensina-se por boas maneiras; é pelos estímulos de brio e honra que eles se adiantam; é pelo methodo de Lancaster, pelo methodo chinês, brâmane e árabe que se educam, e não à força de pancada que os torna sem vergonha, malhadiços e incorrigíveis”. Para ilustrar seu discurso, contou uma anedota sobre um excêntrico inglês que tentava ensinar a perus e porcos a contradança, com isso torturando-os. Sendo um “benevolo xerife” informado de tais violências, o excêntrico foi multado. No final de sua história, o deputado teve apoio geral.

O contrário pensava Antônio Francisco de Paula de Holanda Cavalcanti de Albuquerque (1797-1863), deputado pela província de Pernambuco, que defendia a palmatória, afirmando: “quem quiser ensinar com ela, que ensine”, no que José Bernardino Batista Pereira (1783-1861), deputado pelo espírito Santo, fez um longo discurso citando Montaigne, Teodorico e Lancaster, sendo apoiado geralmente. Ao declarar que “nós estamos em um século de luzes, caridade e filantropia”, Cunha Mattos citava os casos dos franceses, cujas tropas “não conhecem castigo de pau”, e

dos ingleses, que “estão agora discutindo no parlamento a lei para se acabarem os açoites nos soldados”, finalizando assim a discussão.

Os castigos escolares, embora fossem censurados pela maioria dos políticos e pedagogistas do período, mantiveram-se, durante todo o período imperial e parte do século seguinte, subsistindo até recentemente em zonas rurais, principalmente entre os professores de Primeiras Letras. Disso testemunham muitos relatos, ficcionais, como o de Manuel Antônio de Almeida, ou autobiográficos. O barbeiro e seu afilhado tinham ido à escola na hora da tabuada cantada, “uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios”, a qual se praticava todos os sábados. Apesar de o narrador considerar aquilo “uma espécie de cantochão monótono e insuportável”, os meninos gostavam muito. Assim, vestidos – “quase todos” – de “jaqueta ou robissões de lila, calças de brim escuro e munidos de uma pasta de couro ou de papelão pendurada a tiracolo”, suas vozes misturavam-se ao canto dos passarinhos na maior algazarra, enquanto o mestre, com uma enorme palmatória à mão, escutava tudo impassível, atento ao menor erro que, se fosse cometido, era por ele emendado e corrigido com uma puxada de pelo menos seis bolos. A cena assumiu contornos ainda mais cômicos quando o narrador o comparou a um regente de orquestra (ALMEIDA, 1993, p. 39).

Ao apresentar seu afilhado ao mestre, o padrinho disse que ele tinha boa memória e que já soletrava alguma coisa, acrescentando que não haveria de lhe dar trabalho, no que o mestre respondeu, brandindo a palmatória, que qualquer trabalho que ele desse, ali estava a “santa ferula” como remédio. O menino, mesmo assustado com a situação, e já prestes a sair pela porta da rua, foi chamado para tomar a bênção do mestre.

Na segunda-feira, Leonardo foi à escola, acompanhado do padrinho, que o levou até a porta com todo seu “material escolar”: pasta a tiracolo, lousa de escrever e tinteiro de chifre. Todavia, seu comportamento inquieto o fez apanhar logo no primeiro dia de aula, levando-o a pedir ao padrinho, ao meio-dia, que não voltasse lá à tarde. Com muita insistência, e à custa de muita promessa, o padrinho conseguiu que o menino freqüentasse a escola durante dois anos,

resistindo a todos os castigos a que era submetido, como ficar de joelhos a poucos passos do mestre.

Leonardo largou os estudos lendo muito mal e escrevendo ainda pior. Quando passou a ir sozinho à escola, tornou-se rebelde em relação ao mestre, chegando a rir quando este ralhava, além de vender tudo aos colegas, mesmo “um lápis, uma pena, um registro”. Ao cabo de alguns meses, ganhou o apelido de “gazeta-mor da escola”, o que, segundo o narrador, também queria dizer “apanha-bolos-mor” (ALMEIDA, 1993, p. 41).

Conto de Escola

Já no conto de Machado de Assis, a escola era “um sobradinho de grade de pau”, e “o ano era de 1840”, no fim da Regência, período de “grande agitação pública”³. Aqui, o narrador – que nesse conto não dialoga abertamente com o leitor – conta a história em primeira pessoa, como se rememorasse o tempo de menino, aos dez anos de idade⁴. Seu pai, um “ríspido e intolerante” empregado do Arsenal de Guerra cujas sovas doíam por muito tempo, sonhava para o filho uma carreira comercial, que teria início com uma posição de caixeiro, tão logo o pequeno aprendesse “os elementos mercantis, ler, escrever e contar” (ASSIS, 2000, p. 31).

Hesitando entre brincar no morro de S. Diogo ou no campo de Sant’Ana, Pilar, o narrador, que “não era um menino de virtudes”, decidiu ir à escola, para que não se repetisse a surra da semana anterior, quando o pai descobriu que ele “tinha feito dois suetos”. Apressando-se, conseguiu subir a escada com cautela e chegar à sala alguns minutos antes do mestre, Policarpo, que “tinha perto de cinqüenta anos ou mais” e se apresentou “com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído” (ASSIS, 2000, p. 31).

Nota-se, aqui, a caracterização de um mestre-escola de meia-idade, já experiente, cuja condição sócio-econômica se deixava mostrar pelo aspecto modesto e quase humilde de sua indumentária, que se harmonizava com seu próprio “andar manso”. Conforme o artigo terceiro da Lei de 15 de outubro de 1827, os presi-

dentes das províncias, em Conselho, taxariam interinamente os ordenados dos professores, regulando-os de duzentos a quinhentos mil réis anuais, dependendo das circunstâncias locais, e os submeteriam à Assembléia Geral para aprovação final (BRASIL, 1878).

No conto de Machado, a atmosfera da lição de “escrita” é atravessada pela tensão de três personagens: Raimundo, o narrador e Curvelo. O primeiro pede insistentemente ao “Seu Pilar” que lhe explique um ponto de sintaxe em troca de uma reluzente moedinha de prata “do tempo do Rei”, algo arriscado para ser negociado sob as vistas do mestre – que era mais cruel com Raimundo por ser pai dele –, mas que parecia possível enquanto Policarpo lia com interesse as folhas do dia: “pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção”. Contudo, não contavam os dois meninos com a astúcia de Curvelo, que os observava e os denunciava ao mestre, fazendo com que sua aventura terminasse com uma solene sessão de bolos:

Estendi-lhe a mão direita, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio, apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! Tratantes! Faltos de brio! (ASSIS, 2000, p. 36).

Ao contrário de Raimundo, que mesmo sendo filho do mestre “gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos”, Pilar é “dos mais adiantados da escola”, e também dos mais inteligentes, sempre acabando a lição de escrita antes de todo mundo para passar o resto do tempo recortando narizes “no papel ou na tábua”, inclusive o do mestre, numa “ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua” (ASSIS, 2000, p. 32).⁵

A lição de escrita parecia demandar a ocupação apenas dos discípulos, pois enquanto estes estavam trabalhando, “no papel ou na tábua”, o mestre cheirava seu rapé, assoava o nariz e continuava sua leitura entusiástica das folhas do dia. O tédio quebrava-se apenas com a sessão de bolos. Ao terminar sua atividade, Pilar sentia-se arrependido de ter ido à escola, principalmente ao olhar pela janela – sobre cujo portal a palmatória estava pendurada “com seus cinco olhos do diabo” –, pela qual podia ver no céu azul, por cima do morro, um papagaio de papel:

Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. Eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e gramática nos joelhos (ASSIS, 2000, p. 32).

Depois da sessão de bolos, Curvelo parecia arrependido de sua atitude, lendo pálida e nervosamente. O narrador, por sua vez, jurou que vai “quebrar-lhe a cara” na hora da saída, algo que não ocorreu porque o delator escapou, escondendo-se e faltando à escola de tarde. Em casa, depois de mentir à mãe, dizendo que as mãos estavam inchadas por não ter sabido a lição, dormiu e sonhou com a moeda, à procura da qual saiu no outro dia de manhã, de calças novas, a caminho da escola. Não achando a moeda, Pilar tomou direção oposta ao sobradinho de grade de pau, acompanhando uma companhia do batalhão de fuzileiros, e terminou a manhã na Praia da Gamboa, de onde voltou para casa com as calças novas enxovalhadas, “sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma”. Da escola, só mesmo a lembrança de dois conhecimentos, adquiridos não com o mestre, mas com Raimundo e Curvelo: a corrupção e a delação (ASSIS, 2000, p. 37).

O Atheneu

A história de *O Atheneu* também é narrada pelo protagonista, Sérgio, que rememora sua experiência escolar aos “onze anos”. Tido como “roman à clef”, no qual a semelhança com pessoas reais não é mera coincidência, mas resultado da intenção do autor, o romance de Raul Pompéia faz referências diretas e indiretas a muitos eventos e personalidades da época, não se restringindo à figura do célebre pedagogo baiano Barão de Macaúbas⁶, sugerida com traços caricaturais na personagem do Dr. Aristarco Argolo de Ramos, diretor do estabelecimento que dá nome ao livro, “da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte”, que “enchia o Império com o seu renome de pedagogo” (POMPÉIA, 1991, p. 15).⁷

A parte do romance que aqui interessa é o primeiro capítulo, no qual o narrador escreve sobre a experiência escolar anterior à sua vida de interno naquele estabelecimento onde iria “encontrar o mundo”, tal como havia dito seu pai, à porta do Atheneu. Sérgio nos informa que havia freqüentado como externo, durante alguns meses, “uma escola familiar do Caminho Novo, onde algumas senhoras inglesas, sob a direção do pai, distribuía educação à infância como melhor lhes parecia” (POMPÉIA, 1991, p. 13).

O narrador, segundo nos conta, entrava às nove horas e bocejava até as duas, “ignorando as lições com a maior regularidade”. Os bancos, “lustrosos do contato da malandragem de não sei quantas gerações de pequenos”, eram carcomidos, de pinho e usados. Das lembranças dos meses de externato, além das figuras de alguns companheiros e dos primeiros palavrões, a mais marcante era a da merenda do meio-dia: “pão com manteiga” (POMPÉIA, 1991, p. 13-14).

Depois do externato, teve “um professor em domicílio”, num “ensaio da vida escolar” que em nada se assemelhava com o momento de “verdadeira provação” que estava por vir, no colégio, cujo protagonista seria iniciado no “ensino superior de primeiras letras”. O internato, com efeito, representava para o narrador o início de uma nova fase de sua vida, na qual teria de entrar com prejuízo de sua infância no seio da família. Esta representava uma classe social

bem mais elevada que a dos protagonistas dos outros dois relatos aqui em tela, o que se nota não só pela descrição de seus brinquedos ou pelas atitudes e maneiras de seus pais, mas principalmente pela continuidade de seus estudos num respeitável estabelecimento de instrução secundária, assegurando-lhe condições suficientes para seguir adiante e alcançar os estudos superiores:

Destacada do conchego placentário da dieta caseira, vinha próximo o momento de se definir a minha individualidade. Amarguei por antecipação o adeus às primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos já! Os meus queridos pelotões de chumbo! Espécie de museu militar de todas as fardas, de todas as bandeiras, escolhida amostra da força dos estados, em proporções de microscópio, que eu fazia formar a combate como uma ameaça tenebrosa ao equilíbrio do mundo; que eu fazia guerrear em desordenado aperto, – massa tempestuosa das antipatias geográficas, encontro definitivo e ebulição dos seculares ódios de fronteira e de raça, que eu pacificava por fim, com uma facilidade de Providência Divina, intervindo sabiamente, resolvendo as pendências pela concórdia promíscua das caixas de pau (POMPÉIA, 1991, p. 14).

Considerações finais

Nota-se no trecho acima uma característica comum aos três relatos: o desgosto dos meninos, todos com mais ou menos dez anos de idade, em relação à escola, lugar de perda de suas liberdades e brincadeiras, do que havia de mais precioso em suas existências. Assim, nas três representações, a escola aparece como uma prisão, um lugar de coação e repressão pelo qual teriam de sacrificar suas vidas.

Mais ainda, os meninos foram submetidos a um sacrifício que, nos três relatos, de nada adiantou. Se, no caso de Leonardo, depois de dois anos de freqüência, ele se encontrava quase do mesmo jeito do dia em

que entrou, e no de Sérgio as lições eram ignoradas “com a maior regularidade”, Pilar, dos mais adiantados da sala, parecia ter trazido suas habilidades de casa, não as tendo aprendido na escola.

Dessa forma, de maneira geral, a escola de Primeiras Letras é vista pelos narradores, ou pelos autores, como uma instituição que não realizou os fins a que se propôs, algo que se evidenciou quando Leonardo saiu da escola com os rudimentos aprendidos com seu padrinho, em casa, ou quando Sérgio, antes de se iniciar nos estudos secundários, teve que se submeter a um “ensino superior de primeiras letras”, como se as noções elementares com as quais deveria entrar no colégio ainda não fossem satisfatórias.

Um aspecto marcante da escola brasileira de Primeiras Letras, no século XIX, é o seu caráter rudimentar, tanto dos mestres, mal qualificados e mal remunerados – como sugerem ironicamente Almeida e Machado em suas narrativas –, quanto do próprio espaço físico, que era geralmente a residência do professor, quando este não dava aula em domicílio, mesmo quando essa residência, já no final do século, se travestia de “uma escola familiar”, como no caso do narrador Sérgio.

Com efeito, apesar de começar a ser configurado por volta da década de cinquenta do século XVI, no chamado “período heróico” da ação educativa dos jesuítas, com a política de aldeamentos do Padre Manuel da Nóbrega, o processo de escolarização do ensino de Primeiras Letras, no Brasil, andou a passos muito lentos. A ação jesuítica, nesse setor, proporcionou a configuração de alguns componentes de tal processo, dada a sua preocupação com as crianças, ou curumins, e com o espaço, a “casa de meninos”; mas a partir do seu período de expansão, na década de sessenta, graças ao financiamento possibilitado pela instituição da “redízima”, os inicianos se concentraram na criação e manutenção dos colégios, nos quais se ensinavam as matérias preparatórias à carreira eclesiástica ou acadêmica, deixando as Primeiras Letras a cargo dos mestres particulares.

Somente com as reformas pombalinas, as primeiras letras seriam objeto de legislação, sendo seu ensino institucionalizado em Portugal e seus domínios com a Lei de 6 de novembro de 1772. Desde de 1759,

porém, ano da reforma do ensino de Humanidades, alguns regulamentos foram expedidos por El-Rei, sob as vistas do Conde de Oeiras, futuro Marquês de Pombal, no intuito de instituir, principalmente nas colônias de Ultramar, o uso da Língua Portuguesa, mediante a nomeação de mestres régios de ler, escrever e contar. Um exemplo de tais iniciativas pode ser representado pela *Breve instrução para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da lingua Portuguesa e sua orthografia*, talvez o único exemplar de compêndio usado nas aulas de Pernambuco entre 1759 e 1760.

A historiografia, no entanto, qualifica como tardia a preocupação do gabinete de D. José I com o ensino elementar. Uma justificativa plausível para tal interpretação, e que pode ser encontrada tanto em Ferrer (1997) quanto em Hilsdorf (2003), é a de que as Primeiras Letras já estavam cometidas aos mestres particulares, ou às famílias, desde os séculos anteriores, razão por que Pombal teria primeiro cuidado da reforma dos estudos preparatórios para a Universidade. Corroborando tal hipótese, a lei de 1772 reservava um parágrafo para regulamentar o magistério particular. No caso da colônia brasileira, as iniciativas seriam mais urgentes pela necessidade de controlar os nativos indígenas mediante a imposição da Língua Portuguesa, uma vez extinta a Companhia de Jesus, que os convertia falando sua própria língua, a “tupi” ou “geral”, cuja gramática havia sido escrita por Anchieta em 1595.

A lei de 1772 já previa vários elementos da escolarização pois, além de institucionalizar a figura do mestre régio, regulava a idade escolar, os conteúdos ensinados e os compêndios a serem usados. Embora o tempo fosse também previsto, o espaço ainda era indefinido, sendo reunidas as classes nas próprias casas dos professores. O mesmo ocorria, vale a pena ressaltar, com os jesuítas, pois as “casas de meninos” serviam, ao mesmo tempo, de escola, dormitório, refeitório e enfermaria.

A política educacional mariana, apesar de ter dado impulso ao crescimento do número de cadeiras ou aulas, diminuiu bastante a remuneração dos mestres e professores, permitindo aos conventos a manutenção de escolas e entregando-lhes as que vagavam,

o que justificava uma menor despesa para o Estado, pois as congregações religiosas já tinham seu espaço, sendo já financiadas com suas cômputas. De modo geral, no entanto, D. Maria I apenas reforçou as diretrizes já traçadas pelas reformas pombalinas. O mesmo se deu com o governo joanino, embora, com a sua vinda ao Brasil, o panorama educacional da colônia experimentasse um período de muitas transformações.

As Primeiras Letras voltariam a ser objeto de legislação somente em 1827, quando saiu a Lei de 15 de outubro, única tentativa de regulamentação da instrução elementar em nível nacional até 1946. Tal lei, que foi precedida por um acalorado debate parlamentar no qual foram visíveis as concepções e preconceitos dos intelectuais brasileiros do período sobre a instrução elementar, criou a figura do Professor de Primeiras Letras, denominação que implicava – apenas na teoria – uma distinção do estatuto social e econômico da atividade docente, estabelecendo os principais elementos que possibilitaram o processo de escolarização no Brasil, tais como: sua administração; financiamento; seleção e remuneração do professor; os estudos, ou conteúdos ensinados; o método de ensino – o de Lancaster, ou de “ensino mútuo” – e a instrução das meninas, além da regulamentação da figura das mestras.

No decorrer do século XIX, principalmente depois do Ato Adicional de 1834, o ensino de Primeiras Letras passou a ser de competência das províncias, devendo suas respectivas câmaras elaborar a sua legislação específica. O método de Ensino Mútuo, exigindo das províncias despesas que ultrapassavam em muito seu limitado orçamento, tais como verbas para a construção de prédios adequados e materiais didáticos, além da preparação de professores, logo foi posto de lado, bem como outras exigências da lei, que em boa parte ficou no papel.

Como não havia conexão entre os diferentes níveis ou graus de ensino, e a idéia de “educação popular”, já defendida por alguns no final do século, só vingou algumas décadas depois, as “escolas” de Primeiras Letras – denominação legal que equivalia a “professores de primeiras letras” – não foram objeto de atenção especial do governo central ou das provín-

cias – que se limitavam a “criar cadeiras” e nomear professores, estipulando-lhes seu parco salário –, sendo marcadas até por sua desnecessidade, razão por que alguns dos escritores mais representativos do período tratam da questão – se não com descaso, como Pompéia; com termos satíricos, como Almeida; com sutil ironia, como o caso de Machado.

Notas

- ¹ Como se vê, “mestres” e “professores” são duas categorias diferentes, e variam na formação, carreira e estatuto sócio-econômico. A figura do professor régio foi regulamentada pelo Alvará de 28 de junho de 1759, e a do mestre régio com o de 6 de novembro de 1772.
- ² Note-se que a lei de 1827 não faz distinção entre “professores” e “mestres”. Nóvoa (1986: 25) faz uma interessante reflexão a respeito dessa “hesitação terminológica cheia de significado”: “Mestre ou Professor? Eis uma hesitação que atravessa grande parte da literatura pedagógica da primeira metade do século XIX e que encerra um importante significado sociológico. Os mestres, grupo até aí claramente distinto dos professores de gramática latina, de retórica, de grego e de filosofia, começam a afirmar-se como fazendo parte integrante do grupo social ‘professores’, ainda que de ‘primeiras letras’. O valor da remuneração proposto pela Lei em questão aponta para o que o autor português indica nas linhas acima, o que sugere um movimento legislativo no sentido de uma melhor dignificação dos mestres de primeiras letras, muito embora, na prática, como se pode observar pelos relatórios dos presidentes de províncias dos anos subseqüentes, a condição salarial dos mestres fosse bem diversa.
- ³ Vale lembrar que o autor nasceu em 1839, o que aponta para sua intenção de enfatizar o caráter ficcional do relato, distinguindo-o de uma narrativa autobiográfica.
- ⁴ É o que faz supor a seguinte passagem, referente à personagem Curvelo: “Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós” (ASSIS, 2000: 32).

- ⁵ Os leitores de Machado já são familiarizados com sua fixação pelo nariz, que ganha até um capítulo em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881).
- ⁶ Abílio César Borges (1824-1891), o Barão de Macaúbas, foi Diretor da Instrução Pública na Bahia em 1856, fundando no ano seguinte o Ginásio Baiano, onde propunha “métodos renovados para o estudo das línguas vivas”, além da supressão dos castigos corporais (HAIDAR, 1972: 176). Anos depois, fundou na corte o Colégio Abílio, onde Raul Pompéia estudou.
- ⁷ Além de fazer referências explícitas a eventos históricos, ou a compêndios usados na época, como os de Halbout, de francês, e o do Barão de Tautphoeus, de alemão, ambos professores do Imperial Colégio de Pedro II, a Princesa Isabel aparece na história assistindo a uma apresentação de ginástica do colégio.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Áurea do Carmo da Conceição. **Estado absoluto e ensino de primeiras letras**: as escolas régias (1772-1794). 1995. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências, Departamento de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1995.
- ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. 21 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva / EDUSP, 1978.
- ASSIS, Machado de. **Contos**. 26 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5 ed São Paulo: Melhoramentos / EDUSP, 1971.
- BRASIL. **Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1862**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1862.
- _____. **Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.
- _____. **Annaes do Parlamento Brasileiro**. Câmara dos Srs. Deputados. Segundo anno da primeira legislatura. Sessão de 1827. Tomo Terceiro. Brasília: Câmara dos Deputados, 1982.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. “Ação missionária e educação”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História geral da civilização brasileira**. 3 ed. São Paulo: Difel, 1968. tomo I, 1. v.
- FÉRRER, Francisco Adegildo. **O obscurantismo iluminado**: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951. 3. v.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira/ Thomson Learning, 2003.
- KOSHIBA, Luiz. “Sobre a origem da colonização do Brasil”. Textos 2. Araraquara: FCL/ UNESP, 1990.
- LACOMBE, Américo Jacobina. “A igreja no Brasil colonial”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1960. tomo I, 2 v.
- LEITE, Pe. Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: INL/ Civilização Brasileira, 1945. v. 1.
- NÓVOA, António. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ Instituto Superior de Educação Física, 1986.

POMPÉIA, Raul. **O Atheneu**. São Paulo: FTD, 1991.

PORTUGAL. **Collecção da Legislação Portuguesa** desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1791 a 1801. Lisboa: na Typ. Maigrense, 1828.

_____. **Collecção da Legislação Portuguesa** des-

de a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.

_____. **Collecção da Legislação Portuguesa** desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1763 a 1774. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1858.

Sobre o autor:

Luiz Eduardo Oliveira é graduado em Letras Inglês-Português pela Universidade Federal de Sergipe (1990), onde também bacharelou-se em Direito (1996), e Professor de Literatura Inglesa no Departamento de Letras da mesma instituição desde 1994. Fez mestrado em Teoria e História Literária na Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em História da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente, coordena o grupo de pesquisa “História do ensino das Línguas no Brasil”, participando também como segundo líder do grupo “Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem”.
E-mail: luizeduardo@ufs.br