

PABLO RICARDO DA SILVA LEITE

A RAINHA INSTRUIDA

EDUCAÇÃO ESCOLAR
CAMPINENSE NO IMPÉRIO

Nativa



NUPEN

**- A RAINHA INSTRUÍDA -
EDUCAÇÃO ESCOLAR
CAMPINENSE NO IMPÉRIO**



Editor

Lucas Manoel Freire Monteiro Cabral

Conselho Editorial

Luíra Freire Monteiro
Flávio Carreiro de Santana
Emerson M. Alves Silva

Conselho Científico

Bruno Rafael de A. Gaudêncio (IHCG)	Maria Liège Freitas Ferreira (UFCC)
Eliton S. Medeiros (UEPB)	Laudemiro L. de Figueiredo Filho (IHGB)
Flaubert Barros Leira (HGGP)	Lucira Freire Monteiro (UEPB)
Flávio Carreiro de Santana (NUPEHL)	Luíra Freire Monteiro (UEPB)
Glauber Paiva da Silva (UEPE)	Luiz Carlos dos Santos (IHGAN)
Hélio de Sousa Ramos Filho (UEPB)	Maria de Lourdes Lopo Ramos (UEPB)
Hilmaria Xavier Ribeiro (NUPEHL)	Maria Ida Steimuller (IHCG)
Jordan Queiroz Gomes (NUPEHL)	Thomas Bruno Oliveira (IHGP)
João Pereira Silva Neto (IHLS)	Thuka Kercia Morais de Lima (MDCC)
José de Sousa Pequeno Filho (IHSB)	Vanderlei de Brito (HCC)
Juvandi Dos Santos Silva (UEPB)	Vicentina Ramires (URPE)

Conselho Científico

Designer gráfico	Emerson M. Alves Silva
Capista	George Tenório Pinto
Revisão linguística	Vanuza de Oliveira Barbosa
Normalização técnica	Wellington Figueiredo



Edições Nativa

2021

Pablo Ricardo da Silva Leite

**A RAINHA INSTRUÍDA -
EDUCAÇÃO ESCOLAR
CAMPINENSE NO IMPÉRIO**



Campina Grande – 2021



Copyright 2021 – Autores
ISBN 978-65-00-17785-5

Ilustração da capa: George Tenório da Silva

Fotomontagem de mapa oitocentista da província da Paraíba e a fachada do antigo
Liceu Paraibano.

Contato com o autor:
edicoesnativa@gmail.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.
A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184
do Código Penal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Leite, Pablo Ricardo da Silva.

A Rainha instruída [livro eletrônico]:
Educação escolar campinense no
Império/ Pablo Ricardo da Silva Leite
-- 1ª ed. -- Campina Grande, PB: Nativa
Edições, 2021.

ISBN 978-65-994599-7-9

1. Brasil - História 2. Campina Grande
(PB) - História 3. Educação de Campina
Grande: Paraíba - História 4. Memórias

21-666262862648

CDD-385.314098133

Índices para catálogo sistemático:

1. A Rainha instruída: Paraíba : Estado : História
385.314098133
Maria Alice Perreira - Bibliotecária - CRB-6/7964

SUMÁRIO

Prefácio - Campina, o que o passado revela sobre a tua educação?	
1. INTRODUÇÃO.....	10
3 UM PROJETO DE IDENTIDADE NACIONAL PELO SISTEMA EDUCACIONAL	15
4 PAPEL DA EDUCAÇÃO PROVINCIAL	19
5 A CULPA DOS PROFESSORES	27
6 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS EM CAMPINA GRANDE.....	38
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
FONTES DE PESQUISA	47
REFERÊNCIAS	47

Campina, o que o passado revela sobre a tua educação?

Uma das grandes lições da história é que ela sempre evoca, seja entre os seus amantes pesquisadores ou leitores, a curiosidade. Ela mobiliza grande parte da energia intelectual e emprego de tempo na gestação das nossas obras. A curiosidade é atributo do ofício de um bom historiador, e na obra em mãos (ou aos olhos), ela abunda no trato historiográfico de Pablo Ricardo.

O tema da educação é recorrente e gera bastante interesse, não apenas entre os que nela atuam. Não precisa ser docente e nem viver entre os muros da escola (ou agora nos quadrantes de uma tela), para dela comentar, criticar, sugerir, condenar... A sociedade, a família, o Estado, as igrejas, todos, enfim, se ocupam de pensar ou opinar sobre a educação das nossas gerações.

Voltar no tempo e entender um pouco como a educação escolar e os seus professores atuavam, é o que mobiliza a curiosidade do historiador Pablo Ricardo. Há um grande esforço em tentar descortinar esse contexto da educação escolar campinense e o perfil dos seus professores durante o império. Por isso o trocadilho: a Rainha (da Borborema) se instrui.

As fontes utilizadas são riquíssimas, embora parciais em sua própria concepção documental. Assim, Pablo se debruça nos relatórios provinciais lavrados durante todo o período regencial e durante o Segundo Reinado do Império. Sabemos que tais relatórios podem não tratar

“realmente” como era a educação na Província da Parahyba, mas é certo que eles, entre tão poucos documentos acessíveis, dão a perceber o contexto educacional de época em Campina Grande e na Província da Parahyba.

A documentação revela parcialmente o cenário educacional na narrativa oficial, visto que se trata de uma documentação lavrada politicamente pela Assembleia provincial. A arte do historiador foi a de reunir essas informações dispostas nesses relatórios, e mencionadas entre anos e anos, contextualizando ao cenário oitocentista nacional, provincial e local. Assim conhecemos um pouco da educação campinense no Paraíba provincial.

Ao conhecer a historiografia sobre o tema, compreendemos que a educação escolar pública era ausente, inexistente ou mesmo deficiente em quase todas as províncias, sobretudo aquelas julgadas mais “pobres” nos quadros do Império do Brasil. Em parte, esse abandono pelo governo provincial da nossa educação se justifica pela própria Constituição brasileira: embora pública e gratuita, a educação deveria ser um investimento dos governos provinciais.

Logo, na leitura proposta pelo historiador Pablo Ricardo, vamos encontrando variadas pautas educacionais do passado que muito se justificam no contexto presente: a educação escolar como projeto político do Estado, necessidade de instrução escolar, melhorias materiais das nossas escolas, boa formação docente, responsabilidade fiscal e investimento estatal na educação, dignidade da carreira docente... Logo descobrimos que todas essas pautas são tão antigas em nosso país que só

com o esforço de historiadores curiosos podemos compreendê-las melhor.

A cidade de Campina Grande hoje é considerada um polo científico e tecnológico, sediando variadas escolas e universidades, abrigando o maior número de doutores do país por habitante. Faz bem o historiador lembrar-nos que seu passado educacional não é em nada garboso, que a Rainha era bem maltratada em sua educação escolar, que os professores daqui ou da província da Parahyba eram bastante abandonados na carreira, embora fossem bastante cobrados deontologicamente.

Assim, não há como realizar a leitura desse trabalho sem realizar aproximações temporais com o presente, comparando, analisando, criando reflexões em torno de um tema que incomoda a todos, especialmente aos trabalhadores da educação. Se um trabalho nos provoca tantos incômodos e reflexões, já valeria a pena a sua leitura. E se ele é concebido com tanta curiosidade e engenhosidade historiográfica por seu autor, nos é uma obrigação torná-lo público e revelar as suas verdades.

Campina Grande, 20 de maio de 2021

Flávio Carreiro de Santana

1. INTRODUÇÃO

Campina Grande, na Paraíba, é, atualmente, sede de um dos maiores e mais relevantes polos universitários do Nordeste, mas nem sempre foi assim. Quando da independência do Brasil, em 1822, em meio ao processo de consolidação da nação independente, foi atribuída às unidades provinciais a missão de suprir a necessidade de garantir instruções para as suas respectivas populações. Na capital da Parahyba do Norte todas as atenções se concentravam no Lyceu Provincial, colégio exclusivo para o Ensino Secundário. No referido colégio, os filhos da elite local se preparavam para os exames admissionais para o Ensino Superior, cuja formação lhes permitiria assumir os cargos da administração que lhes estavam reservados.

No tocante ao tipo de instrução dispensado às localidades do interior da província, pontuamos o ensino de primeiras letras. Assim, o conhecimento elementar – ler, escrever, contar, bem como, o catecismo e (quando muito) o latim, qualificava a escolha do poder público provincial destinado à Vila Nova da Rainha durante todo o período monárquico.

Diante do exposto, nossa pesquisa se norteou a partir dos seguintes questionamentos: De que forma a institucionalização da educação em Campina Grande se iniciou? Que interesses tinham moradores em relação à manutenção de seus filhos nas escolas? Como era a visão que a sociedade exercia sobre os professores? De que maneira o poder público atuou na educação campinense? Como o projeto de nação – alicerçado na educação e cultura para construir um cidadão ideal – foi transmitido nas escolas da cidade?

Antes de chegar à Campina Grande, precisamos entender em que consistia o projeto de identidade nacional que estava em curso no Brasil. Nesse contexto, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

(IHGB) e o Colégio de Pedro II atuaram na disseminação dessas ideias de nacionalidade em todo território do país. Posteriormente, com o Ato Adicional de 1837 – que atribuía às províncias a responsabilidade do ensino público – nos concentraremos em compreender a lógica da dinâmica da instrução pública na unidade paraibana.

No que concerne às avaliações negativas a respeito das condições do ensino de primeiras letras, observamos, nos documentos históricos, uma tentativa de transferência da responsabilidade pelas más condições do sistema educacional dos líderes políticos para os professores. Nesse sentido, as normas estabelecidas através das leis revelam uma maior preocupação por parte dos legisladores com a conduta moral dos docentes do que a criação de instituições voltadas à formação profissional para o magistério.

Para responder os questionamentos acima dispostos, nos apoiamos nas seguintes fontes documentais: o Conjunto de Relatórios Cartoriais da Parahyba do Norte (1837–1888), pertencente ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em História da Paraíba (NUPEHP). Os relatórios e falas produzidos pelos presidentes e vice-presidentes da província para a Assembleia Provincial¹ durante o Período Imperial.

No tocante às fontes bibliográficas, usufruiremos de livros pertencentes à clássica historiográfica paraibana. São eles: *Os Alicerces de Campina Grande*, de Epaminondas Câmara; e *História de Campina Grande*, de Elpídio de Almeida. Tais obras mostraram-nos, ao longo de nossa investigação, o relevante trabalho encetado a respeito da história local. Pontuamos, ainda, a importância dos dados referentes aos períodos do Brasil Colonial e Imperial – a respeito de Campina Grande – haja vista, constituírem-se como indispensáveis quando do conhecimento do contexto da cidade nas épocas em questão.

¹Ali, havia um tópico destinado a responder questões acerca das instruções públicas, baixando leis, promovendo reformas, descrevendo impressões e tomando avaliações sobre a educação na Parahyba.

Por fim, evidenciamos os nomes de dois professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) cujas amplas produções a respeito da História da Educação paraibana durante o Período Monárquico serviram de norte na construção de nossa narrativa, a saber, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro e Cláudia Engler Cury. Os inúmeros artigos, orientações de Mestrado e Doutorado, bem como, a obra *Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial*, foram fundamentais para a compreensão do nascer educacional no referido estado.

2. A EDUCAÇÃO SOB COMANDO DOS JESUÍTAS NA CAPITANIA REAL DA PARAÍBA

Na empreitada portuguesa no projeto de colonização de suas possessões em domínios no Novo Mundo, a ordem católica dos jesuítas²

² Jesuítas são os religiosos membro da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada pelo basco Inácio de Loyola, no ano de 1534, reconhecida pela bula papal em 1540.

contribuiu tendo como missão de, por um lado participar com o estabelecimento do Estado português na América, do outro a Companhia de Jesus tinha como incumbência salvar as almas dos nativos, lhes ensinando o evangelho de cristo e os convertendo ao catolicismo.

Portanto, é possível considerar que a íntima ligação³ com reino de Portugal e o fator missionário da referida ordem religiosa trouxera o que viria a ser no Brasil o fundamento de educação⁴, que para os jesuítas significava sobretudo“(…) aperfeiçoar as almas na vida e na doutrina cristas, e para a propagação da fé” (CONSTITUIÇÕES DA COMPAINHA DE JESUS, 2004, p. 29 apud GUIDINE, et al, 2009, p. 5).

O processo de colonização da Capitania Real da Paraíba contou com a participação de jesuítas, tornando-os os primeiros missionários a marcarem presença na capitania. (DIAS, 2017, p. 97). Criada burocraticamente em 1574, apenas em 1585 deu-se início de fato a colonização do local, após os portugueses terem vencido batalha no ano anterior, após uma série de tentativa fracassadas. Juntamente com a campanha exitosa dos colonizadores em 1584, outro marco deu início ao domínio lusitano na real capitania: um acordo entre portugueses e tabajaras contra os potiguaras, que resistiam em ceder seu território.

³ D. João III, rei português na altura 1539, solicitara neste ano a participação dos jesuítas, junto ao papa Júlio III, no projeto colonizador no além-mar. O embaixador português em Roma fora orientado pelo pontífice a requerer a Inácio de Loyola, fundador da ordem religiosa, ainda sem a devida autorização papal para a fundação da Companhia de Jesus, a participação da ordem. O frei Manoel de Nóbrega foi autorizado a chefiar as missões jesuíticas no Brasil, em 1549, para a tarefa de converter os indígenas ao catolicismo (EISENBERG, 2000, p. 64). Ademais, o reino de Portugal, assim como a Companhia de Jesus, acreditava que os estudos eram de grande importância para acompanhar as mudanças sociais que ocorriam na Europa, provocadas em grande medida em decorrência da Reforma Protestante (1517). A ordem religiosa ganhara reputação em ser detentora do saber e de serem grandes educadores, partícipes do movimento moderno, considerados capazes de ensinar e moldar os nativos brasileiros, contribuindo com o estabelecimento de Portugal na colônia. (GUIDINE, PASSINATO, 2009, p. 3-4).

⁴ Importante saliente que nos referimos ao termo educação no sentido ocidental, a qual nos legou a monarquia portuguesa e que conservamos ainda nos dias de hoje. Antes disso, as diversas comunidades nativas que viviam no Novo Mundo possuíam seus próprios valores e métodos educacionais que coadunavam com suas respectivas necessidades, preferências e crenças.

Com a estratégia de converter os indígenas, os jesuítas passaram a morar com os nativos com propósito de aprender o idioma⁵. Dessa forma, os missionários encarregaram-se em servir de intermediários entre índios e portugueses tendo como finalidade a resolução de conflitos e ou acertar transações comerciais. Essa, inclusive, foi a justificativa na qual o primeiro Governador da Província Real da Paraíba, Frutuoso Barbosa, empregou ao solicitar a permanência⁶ dos jesuítas na província: “O governador argumentava que a presença desses religiosos na capitania era de grande importância por eles conhecerem a língua dos índios e, assim, servirem de interpretes nas negociações (DIAS, 2007, p. 98).”

Porém, uma querela entre os membros da Companhia de Jesus e o governo, que divergiam sobre a escravização dos índios⁷, fez com que a permanências dos jesuítas durasse pouco tempo na Província Real da Paraíba, apenas 1582 até 1585, assim deixando outras ordens religiosas se estabelecerem: franciscanos, carmelitas e beneditinos. Entretanto, é constatado que durante a segunda metade do século XVII e a primeira metade do século XVIII, houvera uma série de pedidos, junto ao Conselho Ultramarino, para que os jesuítas retornassem a capitania real, dessa vez não para dedicar-se na catequização dos índios ou para intermediação entre esses e o governo, mas para dedicar-se a educação dos colonos paraibanos. Doações em propriedades e dinheiro, entre outras, fizeram com que os membros da Companhia de Jesus retornassem a capitania, onde fundaram um seminário, voltado para a formação para o clero e

⁵ Em 1595 foi publicado: *Artes da Gramática da Língua Mais Usada na Costa do Brasil*, do padre José de Anchieta, e que já circulava há muito tempo em formato de manuscrito pelo Brasil. Portanto, uma gramática do tupi, que fazia referência aos muitos dialetos da costa da colônia. Antes disso, na primeira congregação dos jesuítas no Brasil, datada de 1568, foi indicado pela ordem que fosse substituído o ensino do latim pelo o tupi. (EISENBERG, 20000, p. 70-71).

⁶ Foi solicitada a permanência dos padres jesuítas: Jerônimo Machado, Simão Travasso e Baltazar Lopes. (DIAS, 2017, p. 97-98).

⁷ Os jesuítas se colocavam contra a escravidão dos indígenas. Considerando-os pagão, seguiam o entendimento da filosofia tomista – que jugava como pagão aqueles que ignoravam a fé – ao mesmo tempo em que buscava cumprir a orientação da bula papal de 1537, do papa Paulo III, que defendia como forma única de conversão ao catolicismo a persuasão (EISENBERG, 20000, p. 66).

colégio para filhos dos moradores, onde ministravam aulas de filosofia, latim e primeiras letras. (DIAS, 2017, p. 100).

Os membros da Companhia de Jesus, no Brasil Colonial, encararam a missão da salvação das almas dos pagãos na América portuguesa por meio da educação, aprendendo os idiomas da costa brasileira para ensinar os preceitos da fé católica. Assim também colaborou com a dominação dos nativos, contribuindo com o estado português nas expedições e estabelecimento no Brasil. Na Província Real da Paraíba uma marca significativa dos jesuítas foi na construção e manutenção dos lugares educacionais, os quais podemos apontar como o projeto pioneiro de ensino na Paraíba.

3 UM PROJETO DE IDENTIDADE NACIONAL PELO SISTEMA EDUCACIONAL

Foi por volta do final do século XVIII e início do século XIX que, em toda parte, o sentimento de nacionalismo⁸ começou a brotar nas pessoas. Assim, especificamente no que consideramos mundo Ocidental, as monarquias começaram a ruir, a exemplo de Luís XVI, executado na guilhotina em 1793. Aqueles que conseguiram manter seus pescoços e, sobre eles, uma coroa, tiveram que submeter seus poderes absolutos ao império das leis.

Ser, simultaneamente, súdito e soberano, foi deixando de ser a principal identidade em comum entre os membros das sociedades, o que ensejou à necessidade da criação de outros símbolos capazes de forjar um sentimento de pertença compartilhado pelos integrantes de um corpo social, agora, interligados pela nacionalidade.

De acordo com Scruton (2015), o sentimento de nacionalismo está na resposta que damos quando somos questionados sobre a quem pertence nossa lealdade e compromissos. Nesse sentido, o referido autor afirma: “Encontramos a resposta nas coisas que compartilhamos com nossos concidadãos e, em particular, naqueles que servem para sustentar o estado de direito e as formas consensuais de política” (2015, p. 63).

Assim, as principais causas seriam: o território (quando habitamos um território comum e acreditamos que nos pertencem e aos nossos filhos); a história e os costumes (que seriam frutos de uma lealdade compartilhada); e os mitos nacionais (geralmente celebrada de três maneiras: narrativas de glórias, narrativas de sacrifício e narrativa de libertação).

A independência do Brasil, em 1822, fez surgir a necessidade de definição de uma identidade nacional. Para tanto, foi fundado, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IGHB) que, pela via de uma inédita historiografia, tencionava fundar o país. Schwarz (1998) observa que o Imperador D. Pedro II é relatado pela história como importante

⁸ Ver: FIORIN, José. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009.

mecenas, financiador de artistas e intelectuais, e em muitos dessas obras artísticas podemos perceber a produção de símbolos com intuito de criar memórias sobre a fundação do Brasil independente⁹.

A identidade do Brasil em gestação tinha uma intencionalidade política. Destarte, era monárquico, haja vista, enaltecer a figura do imperador; parlamentarista, posto atribuir poder constitucional para as elites locais; agrária e rural, devido ao modelo econômico de produção agrícola para exportação; e indígena, em razão do símbolo mítico romântico da fundação do país. O negro, designado como mão-de-obra escrava na produção do açúcar e do café, principalmente, mas também das mais variadas lavouras, no geral, foi omitido na formulação da identidade sobre o ser brasileiro.

Na Parahyba do Norte, o projeto de nação mediante educação formal teve como marco inicial a criação do Lyceu Provincial, no ano de 1836, posteriormente denominado de Lyceu Parahybano. Em todo o país, as elites locais se defrontaram com a necessidade de formar profissionais liberais e funcionários com fins para a administração pública. Contudo, para além dos objetivos utilitários e ocupacionais, havia o propósito de consolidação da nação brasileira. Tal intento estava no seio das preocupações do senhor João Antônio de Vasconcellos – presidente provincial da Parahyba – que, em relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, datada de 1849, expressa:

:

[...] publiquei dous, creando um delles a Directoria Geral da Instrucção Publica, e outro estabelecendo as regras para o ensino das Escolas: sujeitei as escolas particulares à inspecção do Director Geral, e uniformisei por este modo o ensino. Era para desejar que essa uniformidade fosse em todo o Imperio, para que se estabelecesse melhor a nacionalidade pela identidade de idéias, e

⁹ A autora pondera que por meio de financiamento de poetas, músicos, pintores e cientistas, o Imperador D. Pedro II, objetivava fortalecer a monarquia e o Estado, bem como, promover a unificação nacional, por meio da cultura. O Romantismo, tendo José de Alencar e Gonçalves Dias como dois de seus principais autores, e a Academia Imperial de Belas-Artes, em que Pedro Américo foi um dos expoentes, garantiam ao Brasil uma iconografia oficial e uma literatura que elogiava as particularidades da nação, destacando a natureza e o índio.

sentimento entre todos os Cidadãos, como se fossem de uma mesma família. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1849, p. 12-13)¹⁰.

De acordo com o presidente provincial, ao tentar uniformizar o ensino na Parahyba do Norte, desejava que o mesmo acontecesse em toda a nação pois, seria através da disseminação das mesmas ideias que melhor se estabeleceria a nacionalidade brasileira. O que nos leva a inferir que, apesar do propósito dos dirigentes políticos em tentar padronizar uma ideia de nacionalidade uniforme, a descentralização do sistema educacional dificultou esse objetivo.

Os cargos de emissário e de diretor geral da instrução pública, bem como, o de diretor do Lyceu Parahybano, eram de enorme prestígio político na província, figurando, também, com notada importância no âmbito cultural. Todo o aparelho burocrático sobre as instituições educacionais evidencia uma preocupação que transcende as funções fundamentais, tais como ler e escrever, se estendendo ao controle sobre os alunos, funcionários e professores. Esse movimento se justifica pela preocupação recorrente em formar de cidadãos alinhados com o projeto de nação para o Brasil independente que estava nascendo.

¹⁰ Inspectores gerais, distritais e paroquiais em escolas públicas e particulares eram comum nas demais províncias do império, denotando a centralização do poder das instituições de ensino nas mãos desses funcionários, repetindo a ordem do Estado monárquica, igualmente centralizador e hierárquico.

4 PAPEL DA EDUCAÇÃO PROVINCIAL

A Constituição de 1824, ao referir-se à educação, limitou-se a garantir – no papel – a obrigatoriedade da instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, não determinando como se daria a gestão financeira, qual seria o projeto pedagógico, qual currículo seria implantado ou, ainda, se a gestão caberia ao governo central, provincial ou municipal. O Ato Adicional de 1834 responderia apenas o último questionamento: “Compete às Assembléias Legislativas Provinciaes propôr, discutir e deliberar [...]”.

Apesar de uma autonomia em que as autoridades provinciais exerceriam de acordo com a lei, uma vez que, as assembleias de cada província tiveram liberdade para criar suas próprias normas e regulamentos com as diretrizes de seus respectivos modelos educacionais, o que se viu, na prática, foi a disputa entre a centralização e descentralização entre os grupos políticos durante o Brasil Império.

Na seara educacional, prevaleceu a lógica de administração e normas escolares adotadas na capital imperial como modelo para as demais unidades províncias. Segundo Castanha:

Como os presidentes de províncias eram nomeados pelo imperador, a província do Rio de Janeiro e a Corte passaram a fornecer a maioria dos homens que receberam a tarefa de administrar as várias províncias do império. Dessa forma, a Corte e a província do Rio de Janeiro tornaram-se centro irradiador de ideias e práticas para o resto do país. (2007, p. 125).

Nesse contexto, o Colégio de Pedro II¹¹ – estabelecimento mantido pelo governo monárquico no Rio de Janeiro – se tornou o modelo a ser seguido pelas demais instituições de ensino voltadas à

¹¹ O Colégio de Pedro II foi criado em 2 de dezembro de 1837. Entretanto, as primeiras instituições de Ensino Secundário mantido pelos governos provinciais fora: o Ateneu do Rio Grande do Norte, fundado em 1835, e os Liceus da Paraíba e da Bahia, ambos criados no ano de 1836.

educação no nível secundário. Em todo o país, essas escolas tinham como uma de suas principais funções a missão de preparar os jovens, filhos das elites locais, para o ingresso no Ensino Superior¹². Em sua tese de doutorado, Ferronato (2012), ao versar sobre o papel social atribuído ao Lyceu Paraibano, elenca uma estrelada lista¹³ de personalidades que tiveram destacada atuação política e social durante o Oitocentos – tanto na esfera provincial, quanto nacional – e que tiveram sua formação no referido instituto educacional.

O Lyceu Paraibano foi alocado no conjunto arquitetônico jesuítico, que data sua primeira construção, no ano de 1586. Esse conjunto era composto por um convento (atualmente Palácio da Redenção), capela (depois igreja de Nossa Senhora da Conceição, demolida em 1829) e o colégio de São Gonçalo, este último construído em 1746, onde posteriormente passou a funcionar o Lyceu, até a década de 1930, quando um novo espaço foi construído, no centro da capital paraibano, e onde se mantém ainda nos dias de hoje. A imagem a seguir demonstra uma montagem dos referidos prédios:

¹² As Faculdades de direito de Olinda e de São Paulo foram as duas primeiras instituições de Ensino Superior criadas no Brasil, no ano de 1827, por decreto do Imperador D. Pedro I.

¹³ Eis alguns nomes: Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque, visconde de Cavalcante e presidente de diversas províncias tais como: Parahyba do Norte, Ceará, Piauí e Pernambuco (FERRONATO, 2012, p. 187); Antônio Alfredo de Gama e Mello, presidente de Parahyba do Norte, escritor, filósofo, jornalista e fundador do jornal A República (FERRONATO, 2012, p. 188); Manoel Pedro Cardoso Viera, poeta, advogado e jornalista (FERRONATO, 2012, p. 191); Silvino Elvídio Carneiro da Cunha, barão do Abiahy, presidiu a Parahyba do Norte, o Rio Grande do Norte, as Alagoas e o Maranhão, além de ter fundado os jornais: A Imprensa e o Jornal da Parahyba (FERRONATO, 2012, p. 192-193); e Luís Ferreira Maciel Pinheiro, advogado e jornalista, dirigiu os jornais O Futuro e A Província e fundou O Norte (FERRONATO, 2012, p. 193-194).

Imagem 1 – Fotomontagem do entorno do Lyceu Paraibano¹⁴



Fonte: FERRONATO p. 131.

Enquanto o Ensino Secundário passava por transformações, existindo, simultaneamente, com o modelo até então vigente (de aulas avulsas), mas também, através sistema regular e seriado tal como no Lyceu Parahybano e no Colégio de Pedro II – o ensino de primeiras letras parece não ter recebido tanta atenção do poder público, acarretando na baixa adesão devido os escassos orçamentos das províncias, a não obrigatoriedade de adesão ao curso secundário, bem como, a proibição da participação de pessoas escravizadas (PILETTI, 2014, p. 102).

Tanto o Lyceu Parahybano, localizado na capital da província; como o Colégio de Pedro II, situado na corte do imperador, nos parecem ser instituições pertencentes a um ambiente urbanizado¹⁵, criados para suprir a necessidade do incipiente estado brasileiro em seu desejo de

¹⁴ Montagem realizada por Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, a partir de duas fotos, provavelmente da década de 1910. Ao lado esquerdo vemos o Palácio do Governo, ao centro a Igreja de Nossa Senhora da Conceição e a direita o Lyceu Parahybano.

¹⁵ O Colégio de Instrução para Meninos, fundada em 1843 em Cajazeiras, era voltada para instrução secundária e gozava de prestígio, durante o período monárquico, entre as famílias abastadas do sertão paraibano, também do Ceará e do Rio Grande do Norte. As outras instituições de ensino secundário durante o século XIX em Parahyba do Norte foram: Colégio Nossa Senhora das Neves, de 1858, exclusiva para meninas; e em 1884, uma Escola Normal, as duas últimas escolas locadas na capital provincial, assim como o Lyceu. (PINHEIRO; CURY, 2006, p. 5).

apresentar-se ao mundo como moderno e civilizado. Essa preocupação não se estendia às zonas não urbanizadas, como Campina Grande. No entendimento de Epaminondas Câmara:

A pedagogia era rotineira, monótona e ultramontana. E quem chegasse a conhecer algumas declinações do latim, teria alcançado um grão tão elevado de conhecimentos que dispensava continuar. Por isso não havia educação intelectual. Tudo era mera instrução primária, sem estímulo. Saber muito para fazendeiro de então era uma vaidade que não se justificava. Letargia, anquilosamento... (2006, p. 66).

No ano de 1837, a Parahyba do Norte era presidida por Basílio Quaresma Torrão, que sancionou a lei número 20, de 6 de maio, na qual regulamentava o Ensino Primário, numa tentativa de padronizar e centralizar as ações educacionais em relação ao ensino de primeiras letras. Podemos perceber na referida legislação uma grande preocupação em relação aos antecedentes dos professores que seriam contratados, assim como um estabelecimento rígido de normas e uma promessa de constante fiscalização sobre a conduta moral dos professores.

No concernente aos alunos, a moralidade era exigida como matéria escolar: os princípios da moral cristã e da doutrina da religião Católica. A regulamentação do ensino de primeiras letras exigia que os professores ensinassem também a escrever, ler, gramática, geometria e as operações aritméticas. No caso das meninas, as operações aritméticas davam lugar à disciplina de economia doméstica. (PINHEIRO; CURY, 2004, p. 16-17).

Ao nos debruçarmos sobre os documentos referentes ao Poder Executivo da província da Parahyba do Norte, ao longo do século XIX, constatamos que, além do esforço para a construção de um sistema educacional que contemplasse o maior número possível de estudantes, objetivava-se a reprodução de valores, como a moral religiosa cristã e a formação da nacionalidade brasileira.

O presidente da província da Parahyba do Norte em 1838, Joaquim Peixoto de Albuquerque, tratou a educação de forma idealista e

em termos nacionais para à assembleia paraibana. Em sua fala fica evidente a concepção de que a educação moldaria o homem, com o acúmulo de conhecimento e o aperfeiçoamento moral. Desse modo, o embrionário Brasil caminharia rumo à desejada civilização:

Sendo innegavel, Snrs. queda maior somma dos conhecimentos é que resulta o melhoramento, e perfeição da moral, base fundamental de toda a civilização, e felicidade de hum Paiz, é também innegavel que a Instrução Publica é justamente aquele ponto para o qual os legisladores devem convergir todas as suas vistas. Seria para desejar que hu Systema Nacional regulasse todo o Império [...] (PARAHYBA DO NORTE, Falla, 1838, p. 8).

Os relatórios que os presidentes das províncias entregavam às Assembleias Legislativas Provinciais à época do Brasil Império revelam a intencionalidade e as impressões que os dirigentes, nomeados pelo Governo Central, tinham acerca das mais diversas esferas. Nos tais relatórios, a educação configura-se com uma das responsabilidades, aparecendo no tópico de *Instrução Pública*. O referido tópico configura-se como preciosa fonte para o conhecimento histórico a respeito da educação na Parahyba ou, mais especificamente, em alguma localidade do interior da província, em particular.

O senhor João Antônio de Vasconcelos, que presidiu a Parahyba em 1849, nos faz lembrar que a educação e a religião caminharam juntas desde os primeiros empreendimentos colonizadores. Em relatório entregue à Assembleia Provincial, no referido ano, aquele presidente provincial diferencia *instrução* de *boa educação*, definindo a primeira como ferramenta que tornaria o homem “admirado e aplaudido”, ao passo que, a segunda, enquanto virtude, o homem um ser “estimado”.

No mesmo relatório, fez dos párocos comissários da Instrução Pública, cada qual, responsável pela sua freguesia. No cerco pelo controle exercido na vida do cotidiano escolar, o estado utilizou-se da estrutura eclesiástica como apoio ao projeto de fiscalização sobre professores e alunos:

[...] supponho os mais propios para este serviço: elles já são por um caráter de pastor os directores da educação religiosa, não lhe é muito difícil que a este santo mister, unão o outro de velar sobre a instrução primaria de suas ovelhas: está pois em suas mãos fazer este beneficio à província. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1849, p. 14).

A interpretação sobre a obrigatoriedade de garantir a instrução pública para os jovens em idades escolar não foi uniforme durante o século XIX na Parahyba do Norte. O primeiro vice-presidente da província, em 1866, Felizardo Toscano de Brito, em seu relatório à Assembleia Provincial, defendeu a obrigatoriedade por compreender que essa impediria a juventude de se enveredar pelos descaminhos do crime, o que garantiria “a segurança do estado e a estabilidade da sociedade”.

O bem-estar social seria preocupação do estado, estimulando o desenvolvimento moral e civilizacional da sua população pelas sendas da educação. Podemos perceber que a instrução, em seu processo civilizador do homem, no entendimento do senhor Toscano de Brito, se refletiria em outros aspectos sociais, impactando, inclusive, a questão de segurança pública.

Silvino Elvídio Carneiro da Cunha¹⁶, presidindo a Parahyba do Norte no ano de 1873, relatou à Assembleia Legislativa Provincial uma situação penosa em relação às finanças da província. Mesmo encontrando-se impossibilitado de realizar reformas no sistema educacional, o presidente em questão opinou sobre a obrigatoriedade do Ensino Primário, se espelhando nas experiências europeias e norte-americanas:

Fallo do ensino obrigatório, que é preciso estabelecer-se, logo que a província puder comportar tão utilíssima reforma, e que por toda parte, e muito especialmente na cultivada Europa, e adiantadíssima

¹⁶Já citado anteriormente na lista de ex-alunos ilustre do Lyceu Parahybano, relatando sua atuação como presidente da província paraibana e de outras, também ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública, no biênio de 1869-1870 (FERRONATO, 2012, p. 228), foi agraciado como o título nobiliárquico de Barão do Abiahy, em 1888 (MOYA, 1939, p. 30).

América do Norte, vai merecendo geral e *sympathica* aceitação. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1873, p. 26).

No relatório à Assembleia do ano seguinte, o barão do Abiahy mudou de opinião. Assim, elaborou um discurso a respeito da liberdade que cada membro da província deveria gozar. De acordo com o seu entendimento, a instrução permaneceria obrigatória, no sentido que o estado continuaria promovendo o ensino, porém, as moças e rapazes em idade escolar não seriam obrigados a frequentar as cadeiras primárias. A despeito do apelo à liberdade, podemos desconfiar que tal posicionamento tratou-se, apenas, de uma dissimulação retórica, posto que, mais à frente no referido relatório, o barão revela que a obrigatoriedade exigiria mais despesas do estado, que teria de abrir escolas nas mais diversas cidades, vilas e povoados.

Em sua tese de doutorado, Vasconcelos (2004) tece uma análise sobre essa disputa entre o ensino obrigatório e a liberdade de ensino, no qual o presidente de Parahyba do Norte teria mudado de posicionamento. De acordo com aquela autora, por um lado, a elite nacional era defensora do ensino doméstico, onde seus filhos receberiam não apenas instrução, ou seja, o conhecimento prático das disciplinas escolares, mas também educação: valores morais oriundos dos seus pais. Por outro, na tentativa de centralizar o poder monárquico e na formação do cidadão ideal – passível de ser controlado – defendia também a obrigatoriedade do Ensino Primário. Nesse movimento dialético os dois modelos prevaleceram, tendo a elite restringido a atuação do estado na educação domiciliar de seus filhos.

Podemos ter encontrado aqui uma falha no projeto de identidade nacional, tendo em vista o fato de que, se a educação e a cultura qualificaram-se como meios escolhidos para a uniformização do ser brasileiro, as más condições do sistema de educação, sobretudo, no tocante ao ensino de primeiras letras – especialmente no interior das unidades provinciais, devido à falta de recursos – pode ter atrasado o propósito de unificação nacional.

A respeito da mudança de opinião do presidente, o próprio barão do Abiahy relata que a obrigatoriedade fazia sentido nos primeiros anos de independência. Contudo, oferecia certos riscos, qualificando como “erro e até um perigo o ensino livre”, haja vista, ser um terreno fértil para “falsas e perigosas doutrinas”. Destarte, concluímos que o presidente via com sofrimento a possibilidade da fragmentação do ensino na proximidade da emancipação, pois poderia ser portadora de pensamentos que iriam de encontro ao que foi formulado como ideal de identidade nacional.

Hoje, porém, que todos os partidos, todas as opiniões disputam entre si a primazia no amor por estes bons princípios; hoje que todos, sem exceção de classe ou condições, procuram ilustrar-se para melhor servir a causa pública: será um grande erro não deixar largas às nossas aspirações.

Quem souber ensinar que ensine; quem quiser aprender que procure o seu melhor preceptor.

O governo dá a instrução pública, à que é obrigado: mas aprenda cada um onde quizer, e com quem jugar mais apto. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1874, p. 27).

A criação de um sistema educacional que garantiria o Ensino Primário de forma obrigatória – incluindo os rincões da Província da Parahyba do Norte, com os valores atribuídos a uma identidade nacional, alicerçada na moral religiosa cristã e a consagração da monarquia como organização política – teve grandes dificuldades devido à escassez de recurso provinciais para um melhor desenvolvimento educacional, que se mostrou precário na província.

5 A CULPA DOS PROFESSORES

Se a educação secundária no Brasil do século XIX teve como um dos principais objetivos a preparação dos jovens da elite para lograrem êxito nos exames admissionais para o Ensino Superior, o ensino de primeiras letras teve como alvo a camada populacional mais desfavorecida do país¹⁷. Recebendo alguma centelha dos ideais do Iluminismo, parte da elite nacional entendia que garantir instrução aos mais pobres, ao mesmo tempo, emparelharia o Brasil às nações civilizadas e exerceria sobre eles um domínio, controle e propagação de valores caros na construção da identidade nacional, segundo os apontamentos de Vasconcelos (2004).

Apesar da obrigatoriedade que cidades, vilas e lugarejos passaram a ter no sentido de garantir o ensino de primeiras letras para meninos e meninas considerados em idade escolar¹⁸, concorria contra ela fatores da realidade social brasileira do Oitocentos. Dentre eles, destacamos o cenário da pobreza – que levava, desde cedo, os filhos a ajudarem os pais

¹⁷ A própria nomenclatura de escolas de primeiras letras seria uma maneira da elite brasileira em limitar o conhecimento dos menos favorecidos a saber ler, escrever e contar, de acordo com a análise de (FARIA FILHO, 2000, p. 136).

¹⁸ Por força da Lei n. 1591, de 1871, o senado aprovou a obrigatoriedade do ensino primário para meninos de 7 a 14 anos de idade e para as meninas dos 7 aos 12. (VASCONCELOS, 2004, p. 270).

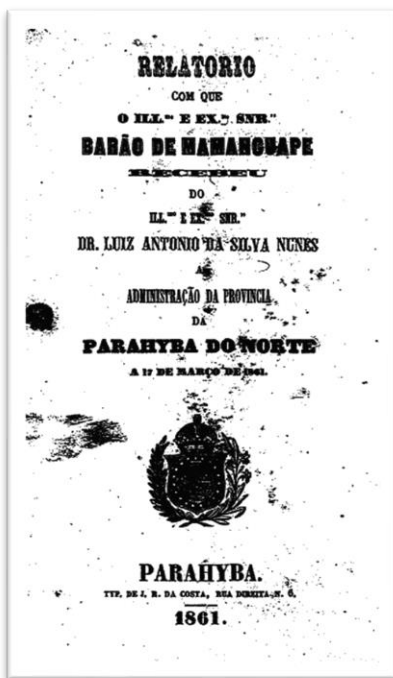
no trabalho – a falta de estrutura, a proibição dos escravos, bem como, o pouco caso dos pais em relação à instrução.

A não obrigatoriedade para a entrada no ensino secundário também entra no rol de explicações para a pouca adesão ao ensino de primeiras letras. Ressalte-se, ainda, que o costume de contratar professores particulares para os filhos, além de indicar *status* social privilegiado, possibilitava aos pais exercer uma função de controle doméstico sobre o ensino, fazendo com que as pessoas de posses não aderissem à escola.

Assim, ocorreram no Brasil dois modelos predominantes de educação. Um, doméstico, financiado pelas famílias da alta sociedade, no qual o professor se dirigia à casa do aluno. O outro dispunha de um mecanismo de sentido inverso, no qual, eram os professores que recebiam em sua casa os estudantes – mormente, pertencentes a um nível social menos favorecido. Aqui, a privacidade do lar do docente convertia-se em escola, onde eram ensinadas a leitura e a escrita, como também, cálculos simples e alguma noção do catecismo.

Nos supraditos relatórios em enviados à Assembleia Provincial ao longo do século XIX, ao abordarem como se dava a instrução de primeiras letras na Parahyba, os presidentes costumeiramente lamentavam a situação e o rumo para o qual a educação se encaminhava. Como vilão responsável pela má qualidade do sistema educacional, recorrentemente, apontava-se a figura do professor, tocando, desde questões objetivas, a exemplo da pouca demanda de profissionais para preenchimento de todas as cadeiras existentes na província, até argumentações de ordem subjetivas, a saber: contestação da moral, bem como, a desqualificação pela falta de vocação para o magistério.

Imagem 2 Capa do Relatório Provincial da Parahyba de 1861, apresentada pelo Barão de Mamanguape, então presidente provincial, apresentado a Assembleia.



Fonte 1 PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1861, p. 1.

A falta de interesse dos paraibanos para com a instrução, a desqualificada estrutura física das escolas, a ausência de recursos para reformas e aquisição de materiais de auxílio para as aulas, como também, a falta de uniformidade do que era ensinado são outros fatores normalmente utilizados para justificar o baixo número de alunos e os insucessos educacionais. Todavia, o professor do ensino primário era sempre – devido sua suposta inaptidão – apontado pelos presidentes da província como agente impeditivo do avanço do sistema educacional.

As escolas normais, voltadas para a formação profissional de professores para o ensino de primeiras letras foi aprovada com a proclamação da lei de 15 de outubro de 1827. Entretanto, apenas no final

do século XIX essas escolas viriam se firmar socialmente enquanto fornecedoras de pessoas qualificadas para o exercício do magistério. O modelo vigente continuou sendo aceito apesar da aprovação da lei.

O sistema de professores adjuntos, mais barato para as províncias que passavam por problemas financeiros, consistia na escolha, por parte de um professor mais experiente, dos alunos considerados mais qualificados para aprender as técnicas de ensino. Em troca de um pequeno ordenado, o aluno escolhido lhe auxiliava durante as aulas, conforme asseverado por Vicentini e Lugli (2009).

Para atuarem enquanto professores de primeiras letras em escolas públicas contratados pela província da Parahyba do Norte, os candidatos tinham que mostrar conhecimento sobre as matérias que deveriam ser ensinadas, por meio de prova de concurso, e apresentar atestado de boa conduta civil e de moralidade pública, emitidas, respectivamente, pela Câmara Municipal e pelo pároco da localidade, de acordo com a lei provincial de 6 de maio de 1837 (PINHEIRO; CURY, 2004).

Na falta de uma formação específica para a atuação na profissão docente – a primeira escola normal na Paraíba data o ano de 1884, localizada na capital (PINHEIRO; CURY, 2006) – percebemos que a preocupação em relação ao concurso para professores do Ensino Primário na província, durante o período monárquico, era menos dirigida aos métodos de ensino e mais à moralidade dos que se colocavam como candidatos às vagas.

A seguir, listamos alguns pontos que consideramos importantes sobre o que o governo provincial tentava impor na atuação dos professores, com a aprovação da referida lei de 1837, quando foi tentado homogeneizar o Ensino Primário na Parahyba do Norte:

- Idade mínima colocada no concurso para atuação como professor: de 21 anos para casados e 25 anos para solteiros;
- O estado doaria para cada escola de primeiras letras dois cadernos. O primeiro, para matrícula, que deveria conter nomes, idades,

naturalidades, filiação, moradia, tempo de entrada, dia de saída e o estado de instrução. O segundo livro deveria ser dividido em dois: uma parte para lançar os termos dos exames e a segunda para anotar as faltas dos alunos;

- Os professores de outras cidades, além dos salários, teriam o aluguel da casa onde funcionaria a escola mantida pelo governo provincial;
- A província forneceria bancos e mesas, mediante a solicitação legal dos professores;
- As aulas ocorreriam duas vezes no dia: das oito até as onze, pela manhã e pela tarde, das duas até as cinco;
- Os professores teriam que tratar seus alunos com docilidade e prudência, porém, para manter a disciplina, quando necessário, o uso da palmatória seria permitido, no máximo de seis vezes ao dia. Em outros casos, como atraso ou de briga entre os alunos, se permitiria usá-las até doze vezes;
- Os professores deveriam admitir em suas aulas apenas pessoas livres.

Antônio Coelho de Sá e Albuquerque, Presidente da Parahyba no ano de 1851, reconheceu que os serviços prestados em relação às instruções públicas não estavam à altura do esperado pelos paraibanos. O referido senhor identificara que os salários pagos ao magistério não era digno o suficiente para reunir qualidades esperadas para quem exerce a valiosa missão: “[...] não é possível encontrar-se moralidade e inteligência á tão baixo preço”. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1851, p. 9).

Luiz Antônio Silva Nunes, presidente da Parahyba em 1860, encomendou junto à Assembleia Provincial uma pequena reforma no sistema educacional que, dentre outras medidas, mudava o processo de contratação dos professores. Destarte, ao serem aprovados nos concursos, os professores não assumiriam mais o cargo de forma vitalícia de maneira

imediate, sendo estendido um prazo de 5 anos para provas de habilidade e moralidade (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1860, p. 13).

Na tentativa de explicar a baixa quantidade de alunos que frequentaram as cadeiras de primeiras letras em todo território provincial – apesar da criação de novas turmas, foi considerada pequena elevação o número total dos alunos, o que acabou resultando em um média de estudante por aula (menor em relação aos últimos cinco anos) – o presidente Felizardo Toscano de Brito, em 1866, atribuiu aos professores a culpa pela pouca procura à escola por parte das pessoas em idade escolar:

Não se pode firmar, como regra, que a falta de frequência em uma escola é prova irrecusável da incapacidade do professor, ou de criminoso descuido no cumprimento dos seus deveres.

Mas não conheço, que uma considerável parte do pessoal do magistério está longe de possuir as habilidades e qualidades indispensáveis ao preceptor da mocidade sendo que a isto deve-se não pouco o estado decadente da instrução primária na Província. E é por certo a maior dificuldade, com que luta a administração, a falta de bom pessoal para o magistério; pessoal que é mister ir pouco a pouco formando, para que logo possamos contar com verdadeiros pedagogos, dedicados e interessados pela educação e instrução da mocidade. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1866, p. 38).

Apontados pelos presidentes da província como não dotados de “vocação” para o magistério, ou mesmo como meros “carreiristas” e “mercenários”, os professores também foram acusados de ser “mentirosos”, por adulterarem as estatísticas de frequências dos alunos. Cabe ressaltar, que a ausência do número mínimo¹⁹ de estudantes por cadeira acarretaria sua extinção²⁰.

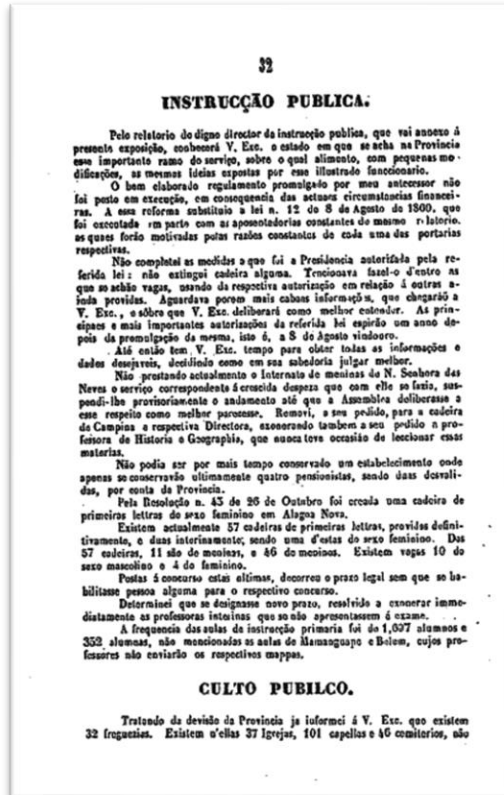
A análise dos relatórios provinciais da Parahyba do Norte, produzidos durante o século XIX, nos instigou a formular algumas indagações: a educação primária era uma prioridade para a classe dirigente

¹⁹ 20.

²⁰ PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1868, p. 13.

provincial? Por qual motivo apenas no final do Oitocentos foi criada a Escola Normal para formação dos professores, já que, há muito, se mostrava uma necessidade de melhorias?

Imagem 3 Nos Relatórios Provinciais, geralmente as questões alusivas à educação é tratada como Instrução Pública.



Fonte 2 PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1861, p. 32.

6 UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO PELA LITERATURA: O ATENEU, DE RAUL POMPÉIA

Nos propomos a abordar uma obra literária como fonte histórica. No caso *O Ateneu*²¹, de Raul Pompéia (1863-1895), lançado em forma de folhetim, no *Gazeta de Notícias*, em 1888, e em seguida no formato de livro. Comprendemos que, os acontecimentos narrados no livro não são os dados históricos nos quais nos baseamos para apreender os fatos que aqui buscamos abordar, historicamente. Todavia, se tratando de um romance histórico, considerado de inspiração autobiográfico, o que nos interessa é a concepção do passado do autor – que frequentou, entre os 10 e 16 anos de idade, em regime de internato, o renomado Colégio Abílio²², no Rio de Janeiro – levando em consideração a época em que foi escrito.

O protagonista Sergio, alter ego de Pompéia, antes de iniciar a narração das vivências no *Ateneu*, que se dá na altura dos onze anos e idade, descreve as experiências educacionais anteriores: “Frequentara como externo, durante alguns meses, uma escola familiar do Caminho Novo, onde algumas senhoras inglesas, sob direção do pai, distribuíam educação à infância (...)” (POMPÉIA, 1997, p. 11). E posteriormente:

²¹ Considerado uma das principais obras do naturalismo brasileiro, uma vertente do realismo, que tem por característica tentar mostrar a realidade mais cruel da sociedade.

²² Escola pertencente a Abílio César Borges (1824-1891), renomado pedagogo da época, também autor de livros didáticos, fundou a escola na capital imperial no ano de 1873. Ver em: ZILBERMAN, 20012, p. 38.

“Lecionou-me depois um professor em domicílio. (POMPEIA, 1997, p. 12).

O que podemos observar, na representação que o autor faz de uma criança nascida na segunda metade do século XIX, pertencente a uma família de posses - portanto privilegiada socialmente - em seu designo educacional, são aqueles três modelos que nós observamos ao longo da pesquisa e as quais parecem ser as práticas educacionais mais recorrente no período por nós abordado: a escola familiar, na qual o professor recebe em casa seus alunos, rompendo a privacidade do lar; em seguida o professor particular, que se desloca até a casa do estudante; e posteriormente uma instituição renomada, frequentada pelos filhos da elite local, de grande prestígio para quem lá estudava ou lecionava.

O Ateneu é o nome do colégio onde é ambientada a maior parte do romance, no qual Pompeu cria duas imagens a respeito da instituição: a primeira diz respeito a impressão que a personagem principal tem antes de frequentar o pomposo ambiente escolar. Ao visitar o recinto, nas ocasiões de duas festas, fica bem impressionado com tudo, especialmente com a figura do diretor da instituição, o majestoso Aristarco. Essa ilustração some assim que se interna no Ateneu. A segunda imagem é bastante negativa e o colégio mostra-se como um lugar de violência, de enganação, vazio, falso, muito distante da reputação que tinha na sociedade e da moral tão defendida pelo diretor.

Pode-se interpretar que o autor utilizou de suas experiências pessoais, quando interno no Colégio Abilho, e ao romantiza-las em sua obra construiu uma representação da sociedade imperial, na qual era ideologicamente contrário, pois era um republicano convicto. Levando-se em conta esse aspecto, as experiências negativas que o protagonista enfrenta ao longo do livro e a caracterização de um ambiente decadente e farsante pode ter ganhado contornos ainda mais negativos, quando observamos a data da publicação muito próxima ao momento de ruptura política – o destronamento de d. Pedro II com o golpe republicano, em

1889 – contribuindo como crítica política na esfera cultura referente a monarquia.

Aristarco, diretor do Ateneu, a quem podemos entender como uma figura que faz alusão ao imperador, aborda a questão do castigo físico como método disciplinar pedagógico ultrapassado, que não faz mais parte do sistema de ensino do colégio: “E as reformas futuras? Não basta a abolição dos castigos corporais, o que já dava uma benemerência passável. Era preciso a introdução de métodos novos, supressão absoluta dos vexames de punição (...)” (POMPÉIA, 1997, p. 21). Pode-se notar que ao longo do século XIX, a utilização da palmatória, que chegou a ser regulamentada na Província da Parahyba do Norte, como vimos nesta pesquisa, tornando-se alvo de críticas, sendo apontada como algo obsoleto, o que levou a ser questionada, embora sabemos que a prática se estendeu até muito tempo depois.

A principal preocupação educacional do Aristarco era a mesma da maioria dos Presidentes Provinciais da Parahyba do Norte. A escola, acima de tudo, deveria moldar moralmente os estudantes, o que considerava uma grande incumbência, porém pouco reconhecida:

“Um trabalho insano! Moderar, animar, corrigir esta massa de caracteres, onde começa a ferver o fermento das inclinações, encontrar e encaminhar a natureza na época dos violentos ímpetos; amordaçar excessivos ardores; temperar o ânimo dos que se dão por vencidos precocemente; espreitar, adivinhar os temperamentos; prevenir a corrupção; desiludir as aparências sedutoras do mal; aproveitar os alvoroços do sangue para os nobres ensinamentos (...). Um labor ingrato, titânico, que extenua a alma, que nos deixa acabrunhados ao anoitecer de hoje, para recomeçar com o dia de manhã... Ah! Meus amigos, conclui ofegante, não é o espírito que me custa, não é o estudo dos rapazes a minha preocupação... É o caráter! Não é a preguiça o inimigo, é a imoralidade!” (POMPÉIA, 1997, p. 24).

Podemos investigar em um romance histórico, no caso de O Ateneu, a apreensão que o autor elabora de suas experiências vivida na infância e juventude e a partir delas tentar depreender essas representações

que foram gestadas em outro contexto histórico, com o autor já adulto. Para Pompéia, o colégio que tanto marcou sua infância foi um lugar controlador, que visava talhar os indivíduos, que busca combater a imoralidade, contudo, a realidade mostrou-se indecorosa, oposta ao que se via crer, revelando uma sociedade hipócrita.

Mas quando abordamos as demandas educacionais da maior parte da população brasileira durante o século XIX, nos deparamos com problemas de uma ordem ainda mais básica, como falta de estrutura primária e materiais didáticos triviais para o exercício de uma prática educacional minimamente satisfatória, ainda mais em lugares afastados dos centros urbanos, como era no caso de Campina Grande.

6 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS EM CAMPINA GRANDE

Os relatórios províncias da Parahyba do Norte não trazem detalhadamente como ocorreu a formação das cadeiras de Ensino Primário no interior da província. Apenas o Lyceu, voltado para o Ensino Secundário e localizado na capital possui maior especificidade em relação ao seu funcionamento. Campina Grande, por sua vez, aparece esporadicamente em um ou outro relatório, estando presente com maior frequência nos *mapas*, uma espécie de quadro anexado ao relatório, que dispõem dados como o nome do professor e a quantidade de alunos.

Imagem 3 “mapa”: Demonstrativo das escolas de Instrução Pública primária do sexo masculino e feminino contendo o nome dos professores, localidades, provimento e número de alunos que frequentaram durante o ano de 1860.

N. 1. — MAPPA demonstrativo das escolas da Instrução Pública primária do sexo masculino e feminino, contendo os nomes dos professores, localidades, provimento e o numero de alumnos que frequentarão durante o anno de 1860.

MUNICIPIOS	N.º DE ALUMNOS	N.º DE PROFESSORES	NOME DOS PROFESSORES		LOCALIDADES	NATUREZA DOS VENCIMENTOS	OBSERVAÇÕES
			1	2			
Capital	1	1	Paulo Augusto Vieira Soares	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	2	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	3	1	Paulo Pereira de Brito	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	4	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	5	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	6	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	7	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	8	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	9	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	10	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
Parahyba	11	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	12	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	13	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	14	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	15	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	16	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	17	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	18	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	19	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	20	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
Montanhas	21	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	22	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	23	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	24	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	25	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	26	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	27	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	28	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	29	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	30	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
Litoral	31	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	32	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	33	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	34	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	35	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	36	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	37	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	38	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	39	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	40	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
Serra	41	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	42	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	43	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	44	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	45	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	46	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	47	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	48	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	49	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....
	50	1	Augusto Carlos de Moraes Barros	.....	Classe de Alunos	.....	.....

SECRETARIA DA INSTRUÇÃO PUBLICA DE PARAHYBA. em 1.º de Maio de 1861.

© Secretariado.
Seo. Secretariado d'Instrução Publica de Parahyba.

Fonte 3 PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1861, mapa.

No ano de independência do Brasil, 1822, foi criada a primeira cadeira pública de primeiras letras em Campina Grande, sendo uma determinação da metropolita a fundação de 12 cadeiras na província da Parahyba do Norte (ALMEIDA, 1979, p. 309). Essa cadeira não deve ter durado muito tempo, tendo em vista que, de acordo com a lei provincial

número 116, de 1835, consta a aprovação da criação de uma cadeira de primeiras letras e uma de latim para Campina Grande²³ (PINHEIRO; CURY, 2004).

Em 1842, o relatório²⁴ provincial indica a aposentadoria dos professores que atuavam em Campina Grande, Pilar e Pombal, sem mencionar seus respectivos nomes. No *Mappa* anexo ao relatório consta o nome de José Gomes Barbosa como professor de primeiras letras na Vila de Campina, contabilizando 20 alunos. No relatório²⁵ de 1844, observamos uma variação do número de alunos para 22, sem acrescentar maiores mudanças em relação aos primeiros dados.

A partir do relatório de 1845 começam a aparecer dados referentes ao ensino direcionado para as mulheres, apenas locado na capital da província. Em Campina Grande (e em Souza), só foi aprovada a abertura de cadeiras para as meninas no ano de 1858²⁶. Nos dados de 1861, o número de alunos e alunas são rigorosamente iguais: 37 meninos e 37 meninas²⁷. Nesse mesmo ano, Campina Grande aparece vinculada à comarca de Pilar. Os Professores são: João Almeida Costa e Maria Carolina Cabral de Vasconcelos; essa, foi transferida para a recém-aberta cadeira de primeiras letras de Alagoa Nova e da capital, tendo sido substituída pela professora Rosalina Tertuliana de Almeida.

O ensino público em Campina Grande, mantido pela administração provincial, manteve em funcionamento duas cadeiras de primeiras letras – uma destinada para cada sexo – até o fim do período monárquico. A cadeira de latim parece não ter tido a mesma consistência, aparecendo esporadicamente nos relatórios. As dificuldades financeiras enfrentadas pela província, agravada pela seca atingia a região, traziam

²³ A mesma lei aprovou a criação de cadeiras de primeiras letras em: São José, Vila Nova de Souza, Catolé do Rocha, Pombal, Misericórdia, Piancó, Santa Luzia, Patos, Congo, São João e Boa Vista. A cadeira de Latim foi aprovada para: Vila Nova de Souza, Pombal, Brejo de Areia, Mamanguape e Pilar.

²⁴ PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1842, mappa, n.4.

²⁵ PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1844, mappa n. 5.

²⁶ PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1858, p. 33.

²⁷ PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1861, *mappa*, n. 1.

consequências, primeiramente, para o setor da educação, que sofria contingências por parte do governo. Segundo Almeida (1979), no ano de 1877, houve a extinção de 47 cadeiras, das 107 existentes.

Em 1853, os *mappas* anexados aos relatórios provinciais começam a descrever o número de escolas particulares, constando, nesse momento, apenas a capital. No tocante à instituição escolar independente do estado, as fontes de que dispomos dão conta de que, em Campina Grande, aparece somente no ano 1873. Trata-se da abertura de uma escola noturna, propícia para pessoas sem posses. Tal ação foi reconhecida pelo Presidente da Província da Paraíba do Norte, Francisco Teixeira de Sá:

Também na cidade de Campina Grande fundou-se uma escola noturna, regida gratuitamente pelo professor Graciliano Fontino Lordão, e sustentada à custa de particulares para esse fim associados – com ela 35 alunos matriculados e assíduos.

Como vedes, a iniciativa particular e o espírito de associação vão aparecendo, posto que em pequena escala e como que a medo. Faço votos para que esses poderosos promotores de grandes empresas se desenvolvam e produzam todos os bons frutos de que são capazes. (PARAHYBA DO NORTE, Falla, 1873, p. 23).

Segundo dados do Censo de 1872, um total de 16,5% da população de Campina Grande era alfabetizada. O mesmo levantamento também revela que apenas 7% da população em idade escolar estava frequentando as escolas. Nenhum escravo teria aprendido a ler, escrever e contar em Campina Grande (VIANNA, 2013).

Na segunda metade do século XIX, Campina Grande contemplou um aumento no interesse pela vida intelectual, segundo avalia Epaminondas Câmara. O autor destaca a figura de Maximiliano Lopes Machado como um “homem de cultura, ativo e respeitado” (2006, p. 66) identificando-lhe como precursor de uma renovação cultural na cidade.

Outros membros desse círculo de sábios campinenses identificados por Câmara são: Bento José Alves Viana e Irineu Ceciliano Pereira Joffily. Machado foi juiz em Areia, sentou residência e banca de advocacia em Campina durante dez anos. Os outros são frutos de uma

iniciativa pioneira dos “ricços” da vila. No concernente à educação, as referidas personalidades foram muito além do ensino de primeiras letras e o latim: formaram-se bacharéis na faculdade de Recife.

Epaminondas Câmara elege Irineu Joffily como o grande intelectual campinense do período, em razão do destaque nacional quando de suas produções de obras históricas. Lamenta, entretanto, que esse tenha se limitado à política local, podendo ter partido para um lugar mais desenvolvido, como o Recife “[...] mais vasta seria, e certamente mais profunda a sua abordagem literária” (CÂMARA, 2006, p. 66).

Podemos entender a predileção pelo direito não apenas em razão da proximidade da faculdade de Pernambuco, mas também pela lógica da estrutura do Estado Brasileiro, onde os cargos de administração pareciam ser reservados aos bacharéis, inclusive em Campina Grande, em seu processo de urbanização, como salienta Marly Vianna:

Ter um bacharel na família era muito apreciado, ao meu ver não só pela importância dada ao bacharel pela “nobreza” de suas citações latinas, mas porque se tornava necessário, com o processo de urbanização, dominar, através do bacharel, os postos públicos e políticos do município e da Província. O bacharel era o representante letrado do grande proprietário. (2013, p. 225).

A maioria dos campinenses, por sua vez, teria que se contentar com o ensino primário público, sendo os ensinos secundários e superiores uma realidade distante. Em *História de Campina Grande*, de Elpídio de Almeida, é transcrito um relatório produzido pela Câmara de vereadores²⁸ da cidade, no ano de 1887. Este relatório dá conta de uma comissão montada com o objetivo de avaliar as duas escolas de primeiras letras,

²⁸Os vereadores: Ildefonso Augusto de Oliveira Azevedo, João Antônio Francisco de Sá e Cristiano Lauritzen foram os responsáveis pelas visitas fiscalizadoras nas escolas e assinaram o relatório com as recomendações ao presidente da província e para o delegado de higiene. Cristiano Lauritzen assinou apenas parcialmente o relatório, pois era correligionário do professor primário para os meninos: Justino Erico Machado.

atendo-se, precisamente, ao andamento das condições de higiene, frequência dos alunos, conduta e aptidão dos professores.

A escola pública de primeiras letras para os meninos se localizava na Rua Matriz e, segundo os vereadores, não havia móveis para acomodação dos alunos. O proprietário do prédio particular era o professor Justino Erico Machado que, não possuindo um livro que registrasse as informações dos alunos matriculados, utilizou apenas uma folha avulsa na qual elencava 29 alunos inscritos, sem nenhuma outra informação a respeito, por exemplo, da frequência, o que fez com que os vereadores duvidassem do número de alunos matriculados. Apenas quatro alunos estavam presentes na escola quando dada a fiscalização.

Cenário diferente foi constatado pelos vereadores na escola primária para o sexo feminino, ministrada pela professora Petrolina Maria Efigênia de Oliveira. Numa sala acanhada do prédio particular onde a professora morava, na Rua Uruguaiana, havia a frequência de 35 meninas, num total de 53 matriculadas. Apesar de não dispor do livro de matrícula, a professora em questão utilizou cadernos para registrar o funcionamento escolar.

No colégio feminino a comissão “[...] notou que havia ordem, regularidade, boa frequência e aproveitamento das alunas” (ALMEIDA, 1979, p. 315), ao passo que a cadeira do primário da escola masculina foi descrita como “[...] a negação absoluta do fim a que se destina” (ALMEIDA, 1979, p. 314). A performance do professor Justino Erico era reconhecida na cidade, na qual, segundo o parecer, “[...] não constava que qualquer aluno tivesse recebido em dita escola a instrução primária precisa” (ALMEIDA, 1979, p. 315). A comissão solicitou, junto ao presidente da província, a substituição do professor acusado, no relatório, de “[...] falta de aptidão, energia e zelo [...]” (ALMEIDA, 1979, p. 315).

Ainda no referido parecer, os vereadores relatam que para suprir o péssimo serviço público da educação de primeiras letras em Campina Grande para o sexo masculino, os pais de família encaminhavam seus

filhos para escolas particulares. Eram três escolas, bem frequentadas, existentes na cidade.

Apenas uma escola privada é citada por Elpídio de Almeida no período delimitado de nossa pesquisa. Trata-se da Escola São José, inaugurada em 5 de julho de 1872, que pertenceu a Clementino Gomes Procópio. O autor de História de Campina Grande tece uma homenagem ao professor Procópio em virtude de sua atuação frente à educação campinense, pontuando que “Seu interesse era educar. Tinha a paixão do ensino, o prazer do polir e orientar as inteligências novas que lhe eram confiadas” (ALMEIDA, 1979, p. 317). Clementino Procópio atuou no magistério até o período próximo a sua morte, em 1935, tendo por volta de sessenta anos na profissão docente.

Desde a Independência até o fim do Período Monárquico, Campina Grande – em dimensão educacional – abrigou apenas escolas de primeiras letras para seus moradores. Os relatos encontrados nas fontes revelam que o nível do serviço público, em vários momentos, não estava de acordo com o mínimo desejável na transmissão de instruções. Porém, esforços particulares se levantaram na tentativa de sanar a deficiência que atingia os meninos e meninas, moças e rapazes da cidade.

Isso pode demonstrar que apenas o conhecimento prático do trabalho do campo já não satisfazia os jovens campinenses e que havia, na sociedade local, a ideia da alfabetização como ferramenta de desenvolvimento e progresso, seja na esfera mais íntima de um crescimento intelectual, seja para suprir necessidades de uma nova dinâmica social, mais urbanizada, que se apresentava na cidade no decorrer do século XIX.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de construção de uma identidade nacional através de um projeto educacional teve, no Brasil, grande dificuldade, tanto fora dos centros urbanos, como nas capitais provinciais – pelo menos, parcialmente. Parece bem-sucedida na medida em que exercia sobre o sistema educacional – compreendido por alunos, funcionários e professores – um rígido controle, sobretudo, no correspondente aos valores morais. Nesse sentido, o monitoramento se iniciava desde os concursos para a contratação dos professores – que tinham que prestar atestado de moralidade expedido pela igreja – até a criação de inspetores.

Por outro lado, as dificuldades financeiras diante das quais as províncias, geralmente, se encontravam, dificultou a extensão das cadeiras de primeiras letras e do ensino secundário para o interior. Com isso, o controle provincial tendia a ser menos rigoroso, o que acarretava outro problema: a qualidade da educação. Os presidentes da Parahyba do Norte, por vezes, reconheciam suas poucas ações no sentido de resolver os problemas do sistema educacional para o ensino de primeiras letras, especialmente, no interior. Entretanto, não se rogavam em fazer dos professores bodes expiatórios pela má qualidade da educação na província.

Se o Lyceu Parahybano se tornou, ao longo do sistema monárquico, a primeira casa da formação educacional institucionalizada na província – voltada ao atendimento da demanda para formar funcionários do estado e políticos – isso se deveu ao fato de ter recebido,

da própria elite dirigente, as atenções necessárias ao reconhecimento da capacidade educacional na Parahyba. As escolas de primeiras letras, a exemplo de Campina Grande, não receberam as mesmas atenções. Culpar os professores não deixa de ser, no nosso entendimento, o reconhecimento da falta de interesse da classe política, uma vez que, tendo identificado o problema, somente no crepúsculo da monarquia foi criada a Escola Normal para a formação profissional do magistério.

A evolução da educação em Campina Grande é um exemplo, em escala reduzida, do que ocorrera no Brasil. As ideias iluministas foram internalizadas no imaginário das pessoas, de modo que, os ideais da razão e o modelo de nação estavam ligados aos princípios da civilização, por meio do conhecimento. A criação de escola pública para o sexo masculino de primeiras letras e de latim, em 1835, constitui-se como resposta a essa necessidade. Apenas em 1958 as meninas e moças campinenses puderam assistir aula; revelando o vagaroso avanço feminino no rumo de uma cidadania mais completa.

As iniciativas particulares em razão da educação, em Campina Grande, denotam que as intenções dos poderes públicos reconheciam a educação e o conhecimento como parte da construção do homem, para além de um conhecimento prático voltado a atender a demanda dos afazeres do campo e do latifúndio. O primeiro prédio levantado para funcionamento de uma escola em Campina Grande foi obra de um político, Cristiano Lauritzen, em 1891. Para tanto, o referido político dispôs de recursos particulares, conforme assegurado por Almeida (1979)

Durante o século XX, Campina Grande passa a ter um novo significado político e econômico na região. A passagem do ouro branco pelo município tornou-se, também, a passagem de estudantes do Ensino Superior para ocupar as vagas das universidades públicas existentes na cidade. A vocação para pólo do Ensino Superior teve início na primeira cadeira de primeiras letras pública, que data de pouco anos depois da Independência do Brasil.

FONTES DE PESQUISA

Primárias:

NUPHEL – PARAHYBA DO NORTE, **Relatórios Provinciais** (Conjunto 1837-1888).

Secundárias:

ALMEIDA, Elpídio. **História de Campina Grande**. 2º. ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1979.

CÂMERA, Epaminondas. **Os alicerces de Campina Grande**. 3. ed. Campina Grande, PB: RG editora, 2006.

NOGUEIRA, Octaciano. **1824**. 3 ed. Brasília: Senado Federal, 2012. (Coleção Constituições Brasileiras; v. 1).

PINHEIRO, Antônio. CURY, Cláudia. (Orgs.). **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no Período Imperial**. Coleção documentos da educação brasileira. Dados Eletrônicos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial. 4º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTANHA, André. **O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no Império**: Descentralização ou centralização? São Carlos: São Paulo, 2007. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2007.

CURY, Cláudia. PINHEIRO, Antônio. A instrução secundária na província da Parahyba do Norte (1822-1889): o Lyceu Parahybano. IN: **Anais do VII seminário nacional de estudos e pesquisas – História, Sociedade e Educação no Brasil**: Formato Digital. Campinas: UNICAMP, 2006.

DIAS, Roberto. **História da expulsão dos jesuítas da capitania de Pernambuco e anexas (Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte) em 1759**: a disputa política e os domínios da educação. Fortaleza, CE, 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2017.

EISENBERG, José. A fundação das missões no Brasil. In: _____. **As missões jesuíticas e o pensamento político moderno**: culturais, aventuras teóricas. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: VEIJA, C.; LOPES, E.; FILHO, I. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 135-150.

FERRONATO, Cristiano. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial**: as primeiras configurações da instrução secundária na província da Parahyba do Norte (1836-1884). João Pessoa, PB, 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2012.

GUIDINI, Fernando. et al. Da pedagogia jesuítica à pedagogia inaciana: mudanças no percurso de um método. IN: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**: Formato Digital. Paraná: PUCPR, 2009.

JÚNIOR, Décio. A História das Disciplinas Escolares no Brasil: aspectos hermenêuticos, heurístico e historiográficos. In: CAPOLINÁRIO, Juciene. (org.). **Cenários Históricos e Educativos**: sertão, questão indígena e espaços de saber. Campina Grande: Eduepb, 2011. p. 19 - 48.

MONTEIRO, Luíra. SANTANA, Flávio. **Filipéia**: paisagens históricas. Campina Grande: ADUEPB/NUPHEL, 2019.

MOYA, Salvador. **Anuário genealógico brasileiro**. Ano I. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.

NEVES, Lúcia. Estado e política na independência. In: SALLES, Ricardo. Grinberg, Keila. (org.). **O Brasil Imperial: Vol. I 1808-1831**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2009.

PESAVENTO, Sandra. **História e história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. Rio de Janeiro: O Globo, 1997.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2014.

PINHEIRO, Antônio. CURY, Cláudia. ANANIAS, Mauricéia. As primeiras letras e a instrução secundária na província da Parahyba do Norte: ordenamentos e construção da nação. **Revista Histedbr on-line**. Campinas. n 37, mar. 2010. Disponível em :<<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/>>. Acesso em 04/04/2020.

SCRUTON. Roger. **Como ser um conservador**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TÔRRES, João Camilo de Oliveira. **A democracia coroadada**: teoria política do império do Brasil. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 1964.

VASCONCELOS, Maria. **A casa e os seus mestres**: a educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

VIANNA, Marly. **O município de Campina Grande 1840-1905: estrutura de distribuição de terras, economia e sociedade.** Campina Grande: ADUFCG, 2013.

VICENTINI, Paula; LUGLI, Rosário. Como se preparavam os professores para o ensino? As instruções em formação. In: **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 27-48.

VILLELA, Heloisa. O Mestre-escola e a professora. IN: VEIJA, C.; LOPES, E.; FILHO, I. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-131.

ZILBERMAN, Regina. Raul Pompéia, Abílio César Borges e a escola brasileira no século XIX. **Revista Criação e Crítica**, n.9, p. 38-51, nov. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46849>>. Acesso em: 03/004/2021.