

# Memória, História e Ressentimentos na Instrução Pública Primária na Província do Paraná (Brasil, 1853-1889)<sup>1</sup>

*Juarez José Tuchinski dos Anjos\**  
Universidade de Brasília

*Etienne Baldez Louzada Barbosa\*\**  
Universidade Federal do Paraná

## Resumo

Dialogando com o campo de pesquisa historiográfica acerca do Ressentimento na História, este trabalho de história da educação encaminha o olhar para a instrução pública primária na Província do Paraná, na região sul do Brasil, na segunda metade do século XIX, mais especificamente, entre os anos de 1853-1889. O objetivo do artigo é a identificação de alguns dos ressentimentos que perpassavam as relações dos envolvidos com a instrução pública primária na província do Paraná – presidentes de província, professores, alunos, inspetores – e o lugar que este sentimento ocupava na vida e na ação educacional desses sujeitos. As fontes interrogadas são, principalmente, correspondências e ofícios trocados entre os partícipes do ensino paranaense e o registro memorialístico de Albino José da Silva sobre a escola primária em que estudou. Inicialmente, identifica-se a presença do ressentimento decorrente das ações e limitações dos adultos responsáveis pela organização e implementação da instrução pública na província paranaense. Em seguida, efetua-se operação semelhante, mas a partir das experiências pessoais do memorialista Albino Silva. Além de identificar o ressentimento que a dureza de sua infância lhe despertou, procura-se, ainda, observar as reações que ele produziu a tal sentimento já na vida adulta.

**PALAVRAS-CHAVE:** : Instrução Primária; História; Ressentimento.

## Memory, History and Resentments in the Primary Public Instruction in the Province of Parana (Brazil, 1853-1889)

**Abstract** Dialoging with the historiographic research field on Resentment in History, this work on history of education turns the look towards primary public education in the Province of Paraná, in southern Brazil, in the second half of the nineteenth century, years of 1853-1889. The purpose of this article is to identify some of the resentments that permeated the relationships of those involved with the primary public education in the province of Paraná - provincial presidents, teachers, students, inspectors - and the place that this feeling occupied in life and in educational action of these subjects. The sources questioned are mainly correspondences and offices exchanged between participants in the education of Paraná, and the memorialistic record of Albino José da Silva about the primary school in which he studied. Initially, it is identified the presence of resentment due to the actions and limitations of adults responsible for the organization and implementation of public instruction in the province of Paraná. Then, a similar operation is carried out, but from the personal experiences of the memoirist Albino Silva. In addition to identifying the resentment that the hardness of his childhood awakened in him, it is aimed to observe the reactions that he has produced in his adult life to that feeling.

**KEYWORDS:** Primary Instruction; History; Resentment.

### Introdução

O que os ressentimentos podem revelar ao historiador acerca das experiências educativas pretéritas e, principalmente, sobre os sujeitos que vivenciaram determinadas facetas ainda pouco observadas, mas que também integram os fenômenos a que hoje, por meio da pesquisa e da investigação histórica, chamamos de História da Educação? Afinal, como lembra Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria Galvão (2005), “o contato com o “outro” pode nos mostrar o quanto somos universais e, ao mesmo tempo, particulares” (LOPES e GALVÃO, 2005, p.16). Logo, por meio desse contato, os historiadores têm a possibilidade de propor novas questões, objetos ou abordagens, com o intuito de enriquecer e complexificar nosso conhecimento a respeito da educação e seus atores no passado.

Pierre Ansart (2004) demarca que o historiador, ao refletir sobre história, memória e ressentimento, deve considerar os sujeitos e grupos pesquisados tanto em suas práticas individuais afetivas quanto nas vividas no coletivo (sociais e políticas) e que, ao atentar para estas várias ações, acaba se deparando com outros problemas tratados pela psicologia – do social, do político ou da história (ANSART, 2004, p.15). Trabalhar com a dicotomia entre razão e emoção, por sinal, tem sido tarefa realizada com êxito pela literatura, há centenas de anos e campo de labor e pesquisa da psicologia clínica.

A psicanalista Maria Rita Kehl (2004) compara o ressentimento a uma *constelação afetiva*, que tramita “entre as exigências e as configurações imaginárias próprias do individualismo e os mecanismos de defesa do eu a serviço do narcisismo” (KEHL, 2004, p.12). Em entrevista posterior ao referido estudo, a autora deixa clara a relação entre o ressentimento e a pessoa que se coloca na posição de vítima, como uma manobra de proteção e que o ressentido nunca será o perverso, pois “o ressentimento é um modo de atribuir ao outro a culpa pelo dano que na verdade foi provocado pela própria covardia do sujeito. Por isso ele se apega ao ressentimento” (KEHL, 2007). Por sua vez, José Luiz Fiorin (2007), demonstra que o sentir não é oposto à razão, o sentir é também uma forma de discurso e que o ressentimento resulta da decepção e da concepção de ter sido alvo de uma injustiça profunda; “é a paixão dos impotentes”, que sussurram suas lamúrias com mágoa e desejo de vingança (FIORIN, 2007, p.16).

Voltando a Pierre Ansart, este defende que o historiador também pode adentrar nessa seara já bastante frequentada pela psicanálise. Para essa inserção, todavia, precisará “considerar os rancores, as invejas, os desejos de vingança e os fantasmas da morte, pois são exatamente estes [os] sentimentos e representações designados pelo termo ressentimento” (ANSART, 2004, p.15), e que ocupam também um lugar na vida dos homens e mulheres, adultos e crianças, que constroem os fenômenos humanos que são o objeto por excelência da História.

Cientes disso é que neste trabalho encaminharemos nosso olhar para a instrução pública primária na província do Paraná, na região sul do Brasil, na segunda metade do século XIX, mais especificamente entre os anos de 1853-1889, tendo por objetivo a identificação de alguns dos ressentimentos que perpassavam as relações dos envolvidos com a instrução pública primária naquela região - presidentes de província, professores, alunos, inspetores – e o lugar que este sentimento ocupava na vida e na ação educacional desses sujeitos.

No encaço deste objetivo, o artigo está dividido em três partes. Na primeira, apresentaremos e problematizaremos o corpus documental que vamos interrogar na busca pelos ressentimentos na história da educação no Paraná Oitocentista. Na segunda parte, identificaremos a presença do ressentimento decorrente das ações e limitações dos adultos responsáveis pela organização e implementação da instrução pública na província paranaense. Na terceira parte, realizaremos operação semelhante, mas detendo-nos nas experiências pessoais do memorialista Albino Silva conforme vivenciadas em sua infância. Além de identificar o ressentimento que a dureza de sua meninice lhe despertou, tentaremos, ainda, observar as reações que ele produziu a tal sentimento já na vida adulta, pouco antes da época em que registrou suas memórias por escrito. Ao final, encerramos tecendo algumas considerações em torno das interpretações que esta pesquisa possibilitou construir.

## Produzindo fontes para o estudo no ressentimento na história da educação

As emoções que perpassam o ambiente escolar (alegria, amizade, medo, mágoa, etc.) são do conhecimento dos que vivenciaram esse espaço ou dos historiadores que o revisitam, por meio de documentos. Todavia, identificar as tensões e as marcas deixadas por essas experiências na dinâmica da instrução pública primária no Oitocentos brasileiro, não é, ainda, algo recorrente nas pesquisas. Como, então, nos aproximarmos da emoção do outro para discutir o ressentimento? Este terreno delicado não é intransponível. Antes, começa a ser decifrado já na operação de “separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTÉ-AU, 1982, p.81). Estes documentos a que nos referimos e que erigimos à condição de fonte histórica, aqui são reorganizados em dois grupos: um relativo às correspondências e ofícios trocados entre os partícipes do ensino paranaense e o outro concernente a um registro memorialístico contendo reminiscências da escolarização primária paranaense no período provincial, conforme vivenciadas na infância por Albino José da Silva e algumas notícias biográficas sobre sua vida localizadas na imprensa do Paraná na passagem do oitocentos para o novecentos e na literatura memorialística local.

Até meados do século XIX, o Paraná, dentro da estrutura política e administrativa do Império do Brasil, foi comarca da província de São Paulo. Sua emancipação, tornando-o província autônoma, ocorreu em agosto de 1853 com a instalação oficial em dezembro daquele ano. A chegada do seu primeiro presidente, Zacarias Goes e Vasconcellos, marca o início da reorganização administrativa do Paraná como província, após a emancipação. A instrução pública primária, inserida nesse processo de mudança, esteve sob a gerência, inicialmente, das antigas comissões de inspeção estabelecidas pela legislação paulista de 1846 e com a reestruturação sofrida passa a ser responsabilidade da Inspeção de Instrução Pública, formada pelo Inspetor Geral e demais inspetores de ensino. Cabia à Inspeção de Instrução Pública Paranaense a escolha do método de ensino, dos livros e materiais a serem utilizados nas escolas; a contratação e dispensa de professores; a aplicação de multas a professores que não cumprissem com suas obrigações e aos pais e responsáveis que não enviassem os filhos à escola; a fiscalização e orientação das práticas pedagógicas; a participação nos exames finais dos alunos; enfim, todos os assuntos concernentes à instrução e aos sujeitos nela envolvidos (BARBOSA, 2012).

Por força dessa burocratização, uma vasta documentação foi sendo aos poucos produzida e, atualmente, custodiada pelo Arquivo Público do Estado do Paraná, encontra-se acessível à pesquisa histórica. É por meio da concernente à Inspeção de Instrução Pública Paranaense, que identificamos os meandros dessa instrução pública primária (quem eram os professores, como ensinavam, quantos alunos realizavam os exames finais, quantos e quais eram os matriculados e frequentes nas aulas, como se organizava a cultura material escolar, etc.) e que a historiografia da educação paranaense sobre o período tem avançado na produção de suas interpretações. Contudo, para além dessas informações de caráter burocrático, esses documentos oferecem ainda pistas sobre as emoções que algumas ações suscitavam nos sujeitos sobre os quais ela dá testemunho ao historiador.

Para o questionamento dessas correspondências e ofícios, de caráter oficial, com essa intenção de olhar, levamos em consideração, com Edward P. Thompson, que elas são evidências ao mesmo tempo intencionais – “evidência oferecida intencionalmente à posteridade” – e não intencionais, isto é, aquela “parte da evidência histórica que sobrevive por motivos independentes da intenção dos atores” (THOMPSON, 2009, p. 40). Intencionalmente e originalmente, visavam ser instrumento de comunicação, prestação de contas e articulação dos feitos dos diferentes partícipes da organização e burocratização da instrução pública paranaense. Não intencionalmente, trazem as marcas do que sentiam e experimentavam seus autores no desempenho dessas suas funções oficiais, as frustrações, mágoas, rancores e ressentimentos que suas ações ou as dos outros causavam e despertavam neles. Entendemos assim que há nessa documentação “evidências que os autores não tiveram intenção de revelar e algumas das quais (talvez) se horrorizassem em saber que chegariam à luz” (THOMPSON, 2009, p. 41). Mas elas estão ali, contidas na empiria, prontas a emergir, desde que adequadamente interrogadas pelo historiador.

Já o segundo grupo de fontes é composto, inicialmente, pelo registro memorialístico “Recordações”, que narra experiências de infância de Albino José da Silva. Nascido em Paranaguá, no litoral do Paraná, em 19 de janeiro de 1850, ficou órfão de pai por volta dos cinco anos de idade (A VANGUARDA, 24/07/1905). Sendo o quinto filho de uma prole de dez irmãos, foi entregue pela mãe ao seu tio e padrinho também de nome Albino, que junto da esposa Júlia, criaram o menino, cumprindo de modo bastante cruel o papel de pais postiços. Vivendo na companhia deles até os 19 anos de idade, relata um cotidiano marcado por sevícias e castigos, tanto em casa como na escola, tudo relatado por ele nesse seu escrito de ego, publicado em 1896, nas páginas da Revista do Club Curitibano. Pelo enfoque deste artigo, são, sobretudo, as emoções despertadas por suas vivências na escola as mais relevantes e sobre as quais recairá aqui nossa atenção. A este registro memorialístico somam-se, ainda, relatos biográficos sobre Albino Silva, publicados ao longo de sua vida e, em especial, por ocasião de seu falecimento em 1905 bem como reunidos na literatura memorialística paranaense de meados do século XX em texto da lavra de Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo (1984), uma vez que, após a morte de Albino, sua trajetória não caiu no esquecimento daqueles que com ele conviveram.

Sobre a utilização registros memorialísticos e (auto)biográficos como fonte histórica, ancoramo-nos nas considerações de Peter Burke sobre a memória como fenômeno social, ao reforçar que devemos aprender a identificar nela a ocorrência da seleção, ou seja, daquilo que o sujeito quis mostrar ou guardar seja de forma consciente ou não (BURKE, 2000, p.69-70). O historiador britânico ainda pondera que “as memórias são maleáveis e é necessário compreender como são concretizadas e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade” (BURKE, 2000, p.73). No sentido comum, quando um autor escreve um registro memorialístico ou (auto)biográfico, é como se trouxesse de volta um passado, tão concreto como o presente que vive no momento da escrita. Entretanto, o historiador deve estar atento para as construções feitas sobre esse passado a partir dos dados ou das noções trocadas entre os grupos sociais, pois, como indica Maurice Halbwachs (1990), a memória tem muito da construção feita no coletivo e estas reformulações “passam incessantemente desses para aquele e reci-

procamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade”. (HALBWACHS, 1990, p.34).

Corroborando com esta assertiva, Peter Gay escreve que “a memória, como sabemos, é o dócil ministro do interesse próprio, e a memória coletiva, neste como em outros aspectos, é igual a memória dos indivíduos” (GAY, 1998, p.186). Identificar nas reminiscências da infância de Albino José da Silva as emoções que a escola pública primária lhe despertou é aproximar-se de uma lembrança individual que nos diz muito também do que ocorria no coletivo, até porque, os momentos “revividos” por ele foram presenciados por outras crianças que estavam na mesma sala de aula que frequentou. Por outro lado, se os registros memorialísticos não nos dão acesso à realidade tal qual experimentada, mas antes, o modo como foi interpretada pelo seu narrador, é justamente por essa razão que se tornam um testemunho dos mais importantes para a apreensão de um elemento tão fugidioso como é o ressentimento na História.

### “Ler, escrever e contar” os ressentimentos acerca da Instrução

O lema de todos os sujeitos adultos envolvidos com a instrução pública primária na Província paranaense era, também, o seu maior objetivo e obstáculo a ser transposto: fazer com que os alunos conseguissem *ler, escrever e contar*, isto é, adquirissem os saberes elementares. Em relatório apresentado ao presidente Frederico Abranches, o inspetor geral João Manuel da Cunha enfatiza: “ler, escrever e contar são os nomes de batismo santo com que os estados bem construídos devem ornar todo o filho do povo” (CUNHA, 1875, p.03). A metáfora do batismo<sup>2</sup> eleva a instrução como o nascimento daquele que a possui. O inspetor continua: “ler, escrever e contar é o patrimônio dos filhos dos povos assaz grandes para marcharem na senda do progresso até o porto da civilização; e nunca será, nem poderá ser privilégio dos felizes filhos da fortuna” (Idem, grifos nossos).

Marc Ferro (2009), ao abordar o ressentimento sob uma perspectiva que toma a história das sociedades como foco, demarca que ao longo da história, ele surge de frustrações, promessas não cumpridas, decepções ou mágoas sofridas, que vão minando o sujeito, o que faz surgir uma cólera que pode culminar em revoluções e/ou em *ideologias contestadoras* (FERRO, 2009, p.191). Durante todo o período aqui pesquisado, aparece na legislação e nos documentos trocados pela inspetoria<sup>3</sup> a preocupação de que as crianças pobres estivessem nas escolas. Frisar que este espaço não deveria ser somente dos mais afortunados pela sorte ou posição social, no confronto como uma historiografia que demonstra que apesar de nunca ausentes nos bancos escolares, muitos eram os obstáculos a impedir que os alunos pobres conseguissem concluir seu processo de escolarização no século XIX (ANJOS, 2011; VEIGA, 2008), caracteriza essa fala do Inspetor como uma promessa não cumprida, portanto, motivo de contestação e frustração. A terceira afirmativa do inspetor geral João Manuel da Cunha foi: “ler, escrever e contar é uma regra para todos e não a exceção para alguns” (CUNHA, 1875, p.03). Mesmo sendo uma regra nem todos conseguiam escolas perto da sua casa e, quando isto não era um empecilho, outros surgiam; como nos conta o inspetor parquial Joaquim Macedo (1882) em ofício enviado ao Diretor Geral de Instrução Pública:

É para lastimar que alguns dos alunos deixem seguidamente de apresentar suas escritas por falta de meios para comprar papel, penas e tintas, dando isto motivo a estarem um tanto atrasados na escrita em relação à perfeição com que leem e contam. (MACEDO, 1882, p.102).

No trecho acima podemos identificar claramente duas questões que passam outros documentos trocados pela inspetoria de ensino paranaense: a falta de material escolar mínimo para a aprendizagem (papel, penas e tintas) e o objetivo a ser alcançado na instrução (atingir a perfeição na escrita, leitura e nas operações matemáticas). Outro ponto forte encontrado na documentação, mas ainda pouco explorado, é a utilização de algumas palavras (verbos, substantivos, adjetivos) para caracterizar a situação encontrada ou vivenciada pelo sujeito. No caso acima, o inspetor indica que tal condição é para *lastimar*, ou, em outro sentido, é uma circunstância para se *lamentar*, que *magoa*<sup>4</sup>. Talvez o inspetor Joaquim Macedo não tenha refletido sobre o significado da palavra utilizada, entretanto, podemos também interpretar que ele toma partido desses alunos e do professor que não têm material e nos deixa indícios para procurar pelos ressentimentos acumulados sobre a instrução durante o exercício de sua função.

Exercer esta função era se deparar com outra questão que também suscitava o debate na instrução: a composição de cargos da inspetoria do ensino. Um olhar atento para os sentimentos que possam ser reportados nos documentos trocados na inspetoria de instrução pública paranaense pode identificar palavras como pesar, associado ao verbo sentir. O inspetor geral José Lourenço de Sá Ribas remete seu relatório ao presidente André Fleury e escreve logo no início: “sinto pesar de não poder apresentar a V.Exa. um quadro lisonjeiro como se devia esperar de uma execução harmônica no sistema da legislação que vigora, infelizmente mutilada” (RIBAS, 1864). A utilização do *pesar*, neste trecho, novamente poderia ser no intuito de um recurso de linguagem, sem grandes ligações com o sentido da palavra. Todavia, ao longo do seu relato, percebemos que existe uma mágoa quando o inspetor geral relembra que há quatro anos o cargo de inspetor de distrito havia sido suprimido na província, função esta relembra por ele como “força motora inteligente, para dar impulso ao mestre”, que fazia parte do “governo do ensino” [inspeção], que era “um elemento da pedagogia” (RIBAS, 1864). O inspetor geral reforça: “próspera parecia depois da reforma, a situação da instrução pública na província e seus ilustrados administradores a tinham por florescente; a verdade, porém, é que coincide a decadência na província com a proscrição dos inspetores de distritos” (RIBAS, 1864). Depois de tratar sobre a inspeção no geral e sobre a instrução pública, o inspetor volta a afirmar, logo no final de seu relatório: “foi, pois, um erro proscriver os inspetores de distritos (...); faziam parte integrante no sistema criado e suprimi-los importou viciamento de mecanismo” (RIBAS, 1864).

Analisemos algumas passagens do relato do inspetor geral José Lourenço de Sá Ribas à procura de pistas que nos evidenciem o ressentimento. A primeira delas, como já foi identificada, é a utilização da palavra pesar. Sentir mágoa, diferente do que a psicologia aponta como uma característica do fraco – que neste caso não se enquadraria a inspeção, vista que era o órgão forte do governo da instrução na província – também é uma condição daquele que está na posição do forte, concordando com Ferro (2009) de que “o ressentimento não é apanágio dos que originalmente identificávamos

como vítimas: escravos, classes oprimidas, povos vencidos, etc”; em suas pesquisas o autor percebeu que “simultânea ou alternadamente, o ressentimento pode golpear, inibir, não apenas uma única das partes em questão, mas ambas” (Ibidem, p.193). Na instrução paranaense o ressentimento não era prerrogativa somente de professores e alunos. Outra parte que confirma este sentir do inspetor pode ser percebida quando ele reforça que foi um erro cometido pelos que o antecederam – seja no governo, seja o legislador ou quem estava na direção da inspeção – eliminar o cargo de inspetor de distrito, esta “força motora inteligente”. Ora, avisa-nos Marc Ferro, “incriminar os outros mediante a autovalorização constitui uma das características típicas do ressentimento” (Idem, p.195), elemento também presente neste relatório de José Lourenço de Sá Ribas.

Vejam outras manifestações do ressentimento. Juarez dos Anjos (2011), em pesquisa sobre a escolarização da infância no Oitocentos, identifica o receio que os professores da Lapa, na região dos Campos Gerais paranaense, tinham da chegada dos exames finais, o que chama de receio do fim do ano, que se somava ao temor de que os alunos fossem transferidos para a escola particular, o que deixaria o professor da escola pública sem alunos para enviar para os exames. Em face de experiências assim, é possível sinalizarmos, com Jean Delumeau (2009) que os estudos em história devem buscar o papel do medo nos objetos pesquisados, atentando-se para o fato de que “medo e covardia não são sinônimos” (DELUMEAU, 2009, p.20). Os professores temiam não ter, ao final do ano, alunos para apresentar para exame, mas este medo não era paralisante ao ponto de fazer com que os mestres parassem sua prática em um sinal de fraqueza.

No sentido estrito e estreito do termo, o medo (individual) é uma emoção-choque, frequentemente precedida de surpresa, provocada pela tomada de consciência de um perigo presente e urgente que ameaça, cremos nós, nossa conservação (DELUMEAU, 2009, p.23).

De forma geral, os professores eram tomados pelo choque da constatação de que não teriam alunos para enviar para exame, seguido da certeza de que isto poderia se transformar em uma ameaça para a manutenção do seu cargo, o que fazia com que o receio ou a ansiedade fosse o sentimento recorrente. Na opinião de David Konstant (2004), “a ansiedade é, em sua natureza, uma emoção semelhante ao ressentimento e a uma série de outros sentimentos e estados que parecem não ter relação alguma com um objeto específico” (KONSTAN, 2004, p.71).

Por outro lado, os adultos não eram os únicos ressentidos na história da educação paranaense. A criança, no papel de aluno, também vivia experiências marcadas por esse sentimento, como veremos a seguir.

### Nas memórias de infância, o ressentimento...

Pierre Ansart (2004) escreve quase um *roteiro* de proposições que auxiliam na observação do ressentimento, que chamou de *complementos para uma definição*, indicando que existe uma diversidade de formas para o ressentimento, cuja intensidade em que se manifesta é *variável e gradual*; devendo-se ainda considerar além dos afetos

e sentimentos do indivíduo toda uma série de discursos e representações que teriam papel relevante na manifestação do ressentimento, identificando também a função que tal indivíduo desempenha na sociedade e, por fim, as consequências e manifestações do seu sentir (ANSART, 2004, p.19-20). Voltemos o olhar agora para a recorrência desses elementos enquanto analisamos as *Recordações*, o registro memorialístico de lavra do paranaense Albino José da Silva:

Nunca hei de me esquecer desse meu tio que me deixou o seu nome por herança (...) e a recordação das pancadas pelas causas mais insignificantes e, às vezes, sem causa alguma. (...) Pois, bom ainda seria se a coisa ficasse só em casa. Na escola também o mestre Décio e os decuriões não davam o seu quinhão ao diabo: nunca me pouparam as orelhas e as mãos, e, ainda por cima, procuravam matar em mim o brio e a coragem expondo-me ao ridículo com um barrete enorme e uma tranca às costas, ou me fechando em um quarto escuro e solitário onde devia me aparecer o *Pae Congo*, o *Ignácio dos Reis*, ou alguma alma do outro mundo. Que vida, Santo Deus! (SILVA, 1896, p.05).

Tinha Albino José da Silva, no ano de publicação de suas *Recordações*, 46 anos<sup>5</sup>. Já havia constituído família, consolidado sua vida profissional, sendo boa parte desta dedicada à educação (o que veremos um pouco adiante). No momento em que escreve o texto acima, se remete não ao homem, mas ao menino que estudou na escola pública do professor de Paranaguá, Honório Décio da Costa Lobo, numa retórica da infância em que, como demarca Egle Becchi (1994), a criança do passado fala pelas mãos de um Outro, o adulto que ela se tornou. No relato, interessa-nos menos a descrição dos castigos sofridos em casa e na escola e mais o ressentimento que eles parecem ter gravado na personalidade deste sujeito que os narra.<sup>6</sup> Nesta lembrança de infância, este professor, assim como o tio e padrinho do menino, seriam o *provocador* (ANSART, 2004) de ressentimentos e Albino seria a *vítima*, aquele que sofria sem ter motivos lógicos para tal.

O filósofo Tzvetan Todorov (1999) escreve sobre vitimização e reforça que “ninguém quer ser vítima, isso não tem nada de agradável; em contrapartida, todos querem ter sido; eles aspiram ao *estatuto* de vítima” (TODOROV, 1999, p.225). Ao publicar suas memórias da infância no lar e na escola, Albino José da Silva não é somente o sujeito que venceu as intempéries da vida, como quase todos nós; ele também é um “herói” que superou aqueles que queriam podar seu brio e sua coragem. E é assim que Dário Vellozo<sup>7</sup> a ele se reporta, anos depois, descrevendo-o como aquele que levou uma “vida de apóstolo e de mártir”, um exemplo e força “pela família, pelos desprotegidos e pela pátria”; “insubmisso com os nababos e potentados, possuindo a altivez característica de nossos patrícios, ameigava-se ante os pequeninos, os deserdados, os humildes e os tristes, o coração num ritmo de perene bondade” e que “fazia da escola e da imprensa o sustentáculo” (NEGRÃO, 1950, p.169). A memória de sua infância pode ter contribuído para reforçar esta representação sobre Albino, sem contar os diferentes papéis que exerceu na província<sup>8</sup>, que dão às suas reminiscências a relevância de serem publicadas, ainda em vida, no periódico do Club Curitibano, em 1896.

Continuando a perscrutar suas lembranças, Albino escreve que uma vez seu tio lhe deu a incumbência de levar uma mercadoria para um cliente. Ele relembra que este, por sua vez, “morava, porém, muito longe, lá perto do Estaleiro, onde eu tinha preguiça de ir e mesmo não gostava de ir, porque a escola ficava para aquele lado e eu desejava vê-la o menos possível” (SILVA, 1896, p.06). A mágoa que tem da escola, ou melhor, do que lhe aconteceu lá, faz com que seja ruim até mesmo passar perto dela. A memória pode pregar peça, pode lembrar ou esquecer o que lhe é favorável, todavia, mesmo que naquele momento o menino Albino não tenha conscientemente se esquivado de passar por perto da escola pelos motivos citados, o senhor Albino, que já havia tido tempo de remoer o seu ressentimento, reforça a referida situação, caracterizando o que observou David Konstan (2004): “que, mesmo em seu sentido popular, o ressentimento parece sugerir um estado ou sentimento persistente, em vez de uma reação a um estímulo particular e imediato” (KONSTAN, 2004, p.62). Deixemos que Albino termine seu texto para observarmos mais algumas pistas para analisarmos se havia ou não ressentimento:

E há quem fale da educação de hoje! Quem se lembre com saudade desses tempos que nos aproximavam mais da inquisição que da humanidade. (...) E é justo dizer-se que *o mal não vem dos homens per si*; vem da coletividade, da *escola* onde aprendem, do meio em que vivem, da época que florescem. Por isso estas *Recordações não exprimem ódios e nem mágoas* porque é justo reconhecer naqueles que *nenhum carinho verdadeiramente humano tiveram comigo* – para *vítimas* como eu do bárbaro sistema de educação daquele tempo – que, entre nós, nem os Pestalozzi, nem os Froebel, nem os Spencer tinham conseguido transformar este sistema humano ou racional de educação. (SILVA, 1896, p. 06, grifos nossos).

Percebemos uma dicotomia no relato de Albino. Havia ou não mágoa de sua parte? Ele escreve que não, porém o que se segue a esta afirmativa evidencia que ele carregava o ressentimento de não ter sido tratado como deveria pelos adultos que o cercavam. Em trabalho sobre os ressentimentos na educação atualmente, Antonio Zuin (2008) evidencia que “alunos humilhados pelos professores são obrigados a reprimir a angústia e o medo que sentem, fato este que produz frustração e ressentimento” (ZUIN, 2008, p.584). Como David Konstan (2004) enfatiza, o ressentimento “é uma noção complexa e bastante difícil de precisar” (KONSTAN, 2004, p.61); porém, a forma como Albino escreve nos deixa entrever aquilo que o autor classifica como o sentido psicológico do termo, “a ideia de que o ressentimento é geralmente um sentimento duradouro, não fugaz: o ressentimento é cultivado e acalentado” (Ibidem, p. 61).

Pierre Nora (1993) demarca que “a memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é desconstruí-la e a repelir” (NORA, 1993, p.07). Como detetives, podemos então colocar a memória de Albino sob suspeita, desencadeando uma investigação. No ano que assinava como gerente da tipografia do jornal O Paranaense, 1878, encontramos a publicação no referido jornal de uma carta que ele escreveu sobre sua demissão ao presidente da província, Rodrigo Octávio:

*Sou pobre, sr. Presidente! Precisava desse emprego; mas creia V. Exc.<sup>a</sup> que o seu ato não me acovarda nem me impossibilitará de angariar honestamente os meios para subsistência minha e de minha família.*

(...) *É modestíssima a minha esfera*, sr. Presidente, mas também não ambiciono o fastígio onde muitos se colocam e vestem-se com a toga de juiz para ferir com a alma de *vilão!* (O PARANAENSE, 02/12/1878, p.04 – grifos nossos).

Pierre Ansart quando escreve sobre a memória dos ressentimentos, pontua que “difícilmente se pode aceitar a hipótese de que um sentimento, do qual sublinhamos a intensidade e a força, não tenha consequências nem manifestações nas condutas dos indivíduos” (ANSART, 2004, p.21). Se atentarmos para o que Albino escreve ao presidente podemos perceber, para além do que se poderia julgar mera retórica e com base nas experiências de sua vida que já conhecemos, que a mágoa que carrega desde a infância, de ser pobre e vítima, volta a aparecer.

No entanto, tal sentimento não o impediu de exercer a função de professor, que o marcou tão intensamente na infância. Seria essa uma troca de papéis, a vítima assumindo a função de provocador de ressentimentos? Afinal, Marc Ferro (2009) constata em seu trabalho uma mudança interessante quando o imperador romano Constantino converteu-se ao cristianismo em 312: “o perseguido se transforma em perseguidor” (FERRO, 2009, p.20). Não, não é o que parece ter sido a conduta do professor Albino. Embora seja difícil avaliar por meio de relatos diretos de seus alunos (documentação de que não dispomos), até onde foi possível apurar, seu fazer docente parece ter sido estimulado pelo sentimento de “vingança” – não contra as crianças do seu tempo tornando-se seu algoz como afirma terem sido, na sua infância, seus tios e professor – mas, antes, contra aquele *bárbaro sistema de educação* de que se considerou vítima, constituindo-se em um professor que escolheu se posicionar em relação a seus alunos de forma radicalmente diferente.

Durante os primeiros anos da década de 1880, Albino Silva exerceu a função de professor público de instrução primária em Campo Largo, sendo depois transferido para Curitiba<sup>9</sup>. Durante este mesmo tempo esteve a frente de outros cargos, como o de subdelegado de Campo Largo<sup>10</sup>, professor particular da Escola Carvalho<sup>11</sup> e secretário da Sociedade de Imigração de Campo Largo<sup>12</sup>. Em 1886 recebeu a visita do presidente desta sociedade, João Ribeiro de Macedo, em sua aula de instrução pública primária, ganhando deste elogio pela “boa ordem” da escola e “estado adiantado de seus alunos” (GAZETA PARANAENSE, 1886, p.03).

Sobre a escola que ele regeu em Campo Largo, dispomos de um interessante relato sobre o seu funcionamento, produzido por Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, outro memorialista paranaense. Ele afirma relatar o que contava seu irmão João Ribeiro de Macedo Filho e que frequentou as aulas do mestre Albino por um curto período de tempo, nos últimos meses de atuação daquele em Campo Largo. Sobre o proceder do professor com os alunos, relata Azevedo Macedo o que seu irmão lhe teria revelado:

Albino dedicava-se de corpo e alma à sua nobre missão de educador, incentivando por todos os modos o amor ao estudo e o bom comportamento dos alunos, *sem usar a ignóbil palmatória e outros humilhantes castigos corporais*. Para substituí-lo, adotou com grande sucesso disciplina essencialmente preventiva, instituindo os prêmios

por ele denominados francos, consistentes em bilhetes impressos. Era assim: 1 franco, ou mais – eram dados como prêmio de lição certa, isto é, sem erros. Nas lições ou arguições quem errava, em vez de dar a mão à palmatória, pagava um franco ao que dava quinau [sic]. Se no momento o que errara não possuísse o franco para esse pagamento, um dos colegas ou o próprio cofre escolar (nome da caixa onde eram depositados os francos a distribuir) lhe emprestava. E se no decurso da mesma lição ou arguição não pudessem ser solvidas tais dívidas, sê-lo-iam depois em outras lições, para o que havia uma escrita a cargo do aluno adiantado. De sorte que a instituição de francos determinava relações de deve e haver, cujo cumprimento dava hábito de economia e honestidade comercial. Havia estímulo para ganhar e acumular francos. E quando os meninos, em sua maioria, haviam acumulado francos, a escola se munia de pés de moleque, bombons, bananas, etc. em regra oferecidos pelas mães abastadas. Postas em leilão, eram essas gostosuras vendidas a quem maior lance oferecesse, na moeda da escola, isto é, em francos que assim revertiam de novo ao cofre escolar. (AZEVEDO MACEDO, 1984, p. 113-114).

Como é possível observar no relato anterior, a prática do professor para obter maior aproveitamento dos alunos se manteve diversa dos costumeiros castigos corporais e morais impostos por vários docentes durante o período. Segundo Pierre Bourdieu (1996), os que estão envolvidos nos “campos de produção cultural” são interligados em uma rede complexa de problemas, referências, marcas intelectuais, que acabam constituindo um “sistema de coordenadas”, mesmo inconscientes, que integram o sujeito ao jogo social (BOURDIEU, 1996). Seguindo essa perspectiva, a prática do professor Albino José da Silva parece ser resultado do conflito social e de sua reflexão sobre sua memória. Uma prática resultante do cruzamento de experiências e expectativas do Albino aluno (ressentido com seu passado) com a do Albino professor, envolvido no campo cultural, que tem um espaço de possibilidades inventivas (produção de sentidos) e que escolhe, conscientemente ou não, evitar reproduzir em suas aulas aquilo que viveu como aluno.

## Considerações finais

Viver é estar em constante relação com o outro. E a escola é um espaço onde as práticas estão em ampla interação com os sentimentos, mesmo que, a princípio não identifiquemos este sentir desencadeado pela ação dos que nos rodeiam. Como tal, o sistema de ensino paranaense no Oitocentos não estava imune aos (res)sentimentos, e isto aparece desde questões sobre sua estrutura, materiais, até ao método que os professores utilizavam em sala de aula e as experiências de escolarização vivenciadas na infância pelos alunos.

Atendo-nos às palavras empregadas na documentação, encontramos a recorrência de mágoa, pesar, frustração, utilizadas com recorrência pelos adultos responsáveis pela organização do ensino. Seriam elas mera retórica, não devendo, portanto, ser tão valorizadas pelo historiador à procura do ressentimento na história? Não é possível uma resposta definitiva acerca disso, já que, por mais que queiramos, jamais sondaremos por completo o íntimo dos homens e mulheres de cujas vidas dispomos

tão somente de vestígios mediados pela documentação que chegou até nós. Todavia, mesmo que digam respeito a uma forma de retórica – arte, por sinal, bastante cultivada no século XIX – eles seriam, ao menos, uma retórica legitimadora de suas ações, nas quais o ressentimento e a contrariedade pelo que não podiam fazer, somada à mágoa e a frustração, eram ingredientes do mundo social com os quais temperavam sua prática e justificavam suas ações enquanto partícipes da instrução pública, tendo que aprender a lidar com eles a gosto ou contragosto.

Já o relato memorialístico escrito por Albino José da Silva e publicado em um “suporte especialmente destinado a escrita (...)” – onde seu autor teve tempo para reformular seu conteúdo diversas vezes, quando necessário – é um documento que “tem em si um caráter de monumento” (LE GOFF, 1990, p. 433). Nele podemos observar a característica apontada por Jacques Le Goff (1990) de ser um “elemento essencial do que se costuma chamar identidade” e espaço que salvaguarda o passado e o faz útil para o presente e para o futuro (Idem, p.476-477). Mesmo com todos os cuidados que devemos ter ao lidar com a memória e seus suportes, a de Albino nos permite identificar que as emoções que sentiu durante a infância perpassaram suas relações posteriores, sendo possível perceber nestas os ressentimentos construídos e seu modo de lidar com eles.

Na origem do ressentimento, tanto no indivíduo como no grupo social, encontramos sempre uma ferida, uma violência sofrida, um trauma. Aquele que se sente vítima não pode reagir, por impotência. Rumina sua vingança, que não pode executar e o atormenta sem trégua, até explodir. Mas essa expectativa pode igualmente ser acompanhada de uma desqualificação dos valores do opressor e de revalorização dos seus próprios e dos de sua comunidade, que até então não os defendera conscientemente. Isso dá nova força aos oprimidos e produz uma revolta, uma revolução ou ainda uma regeneração – é quando uma nova relação se estabelece no contexto do que inspirou esses levantes ou essa renovação (FERRO, 2009, p.14).

Não teria Albino passado praticamente por todas estas etapas descritas acima por Marc Ferro? Concordamos com Ansart (2004) de que “certamente é muito mais difícil traçar a história de ódios do que a história de fatos objetivos” (ANSART, 2004, p.21), contudo, no presente estudo, a modo de uma primeira investida, acreditamos ter dado conta de identificar estes meandros de emoções na instrução paranaense, cientes, é claro, de que é um tema a merecer maiores investimentos em estudos futuros.

## Referências

- ANJOS, Juarez José Tuchinski. **Uma trama na História: a criança no processo de escolarização nas últimas décadas do Período Imperial** (Lapa, Província do Paraná, 1866-1886). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia. **Memória e (res)sentimento. Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.
- BARBOSA, Etienne B. L. **Uma teia de ações no processo de organização da Inspeção do Ensino no Paraná (1854-1883)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2012.

- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Editora Papirus, 1996.
- BURKE, Peter. História como memória social. In: **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000, p.67-90.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- CORDIOLLI, Marcos. **Gênesis de um idílio**: a trajetória intelectual de Dário Vellozo (1890-1909). Curitiba: A Casa de Astérion, 2006.
- CUNHA, João Manuel da. Relatório para o presidente Frederico José Cardoso de Araújo Abranches. **O Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 17/03/1875, p.03.
- DELUMEAU, Jean. **A História do Medo no Ocidente 1300-1800**: uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DENIPOTI, Cláudio. Um homem no mundo do livro e da leitura. **Revista História Regional**, Inverno, vol. 6, nº 2, 2001.
- DICIONÁRIO LÉXICO PORTUGUÊS ONLINE. **Verbete Lastimar**. Disponível em: <<http://www.lexico.pt/lastimar/>>. Acesso em: 02 ago. 2013.
- FERRO, Marc. **O Ressentimento na História**. Ensaio. Agir Editora: Rio de Janeiro, 2009.
- FIORIN, José Luiz. **Semiótica das paixões**: o ressentimento. ALFA: São Paulo, 51 (1), 2007, p.9-22.
- GAY, Peter. Sobre o estilo na História. In: **O Estilo na História**. Gibbon, Ranke, Macaulay, Burckhardt. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.167-196.
- GAZETA PARANAENSE. **Albino José da Silva é dispensado da regência da cadeira de Curitiba**, 01/12/1889, p. 01.
- GAZETA PARANAENSE. **Albino José da Silva é o secretário da Sociedade de Imigração de Campo Largo**, 12/01/1886, p.02.
- GAZETA PARANAENSE. **O presidente da Sociedade de Imigração de Campo Largo visita a aula pública primária regida por Albino José da Silva**, 16/07/1886, p.03.
- GAZETA PARANAENSE. Publicação da exoneração de Albino José da Silva do cargo de subdelegado de Campo Largo, 22/09/1885, p.01.
- GAZETA PARANAENSE. **Sai a data em que Albino José da Silva começaria a trabalhar na Escola Carvalho como professor**, 22/06/1888, p.02.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1990.
- KEHL, Maria Rita. **Entrevista**: Pensamento/ Ética/ Criação. Realizada por Andréa de Almeida; Bela Sisiter; Danielle Breyton, Renata Puliti; Silvio Hotimsky, Susan Markuszower. Percurso 39, agosto de 2007. Disponível em: <[www2.uol.com.br/percurso/main/pcs39/39Entervist.html](http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs39/39Entervist.html)>. Acesso em: 03 ago. 2013.
- KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- KONSTAN, David. Ressentimento – História de uma Emoção. In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia. **Memória e (res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004, p. 59-81.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1990.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 2.ed.
- MACEDO, Francisco Ribeiro de Azevedo. Professor Albino Silva. In: MACEDO, James Portugal (ORG.). **Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo e sua Obra**. Vol. 3. Curitiba: Littero Técnica, 1984, p. 107-121.

MACEDO, Joaquim José Barbosa. Ofício que o inspetor paroquial de Jatahy enviou ao Diretor Geral. **AP0665**. Curitiba, 15/07/1882, p.102.

NEGRÃO, Francisco. **Genealogia Paranaense**. Volume 6º, Curitiba, 1950.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: Educ, 10:7-29, dez, 1993.

O MEZ. **Ano 1, nº 05**, Paranaguá, julho de 1917.

O PARANAENSE. **Albino José da Silva assina como gerente da tipografia**, 02/12/1878, p.04.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. **Fiscalização e controle nas escolas do Paraná Província: origem, organização e processo de desenvolvimento**. 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. 13 a 15 de outubro. UNIOESTE, Cascavel, 2005.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. **O ensino primário na Província do Paraná (1853 – 1889)**. Biblioteca Pública do Paraná: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte: Curitiba, PR, 1986.

RIBAS, José Lourenço de Sá. Relatório ao presidente André A. Pádua Fleury. **AP0183**, 1864.

SILVA, Albino José da. **Recordações**. Contos da Minha Terra. Club Curitibano, 15/05/1896, p.05 e 06.

SOUZA, Gizele de. ANJOS, Juarez José Tuchinski. A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (ORGS). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. EduFMT: Cuiabá, 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria de teoria ou um planetário de erros**. Curitiba: Copyflex, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **O homem desenraizado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ZUIN, Antônio. A educação de sísifo: sobre ressentimentos, vingança e amor entre professores e alunos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, nº 103, p.583-606, maio/ago, 2008.

## Notas

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela CAPES por meio de bolsas de doutorado concedidas aos pesquisadores.

<sup>2</sup> Gizele de Souza e Juarez dos Anjos (2013) trabalham a metáfora do batismo no Paraná a partir do relatório primeiro presidente da província, Zacarias Goes e Vasconcelos. Segundo evidenciam os autores, assim como o batismo no universo católico não era facultativo – ou seja, as crianças eram batizadas na infância, de preferência bem pequenas e nos primeiros dias de vida – a instrução, na ótica dos agentes estatais, também não era passível de escolha e sim de obrigatoriedade. (SOUZA e ANJOS, 2013, p.190).

<sup>3</sup> Sobre a função dos membros da Inspeção de Instrução Pública do Paraná ver OLIVEIRA (1986); OLIVEIRA (2005) e BARBOSA (2012).

<sup>4</sup> Lastimar é verbo transitivo cujo significado é ter pena de; compadecer-se de; deplorar; causar dor a; magoar; ofender; ferir (DICIONÁRIO LÉXICO PORTUGUÊS ONLINE).

<sup>5</sup> Albino nasceu em 19 de janeiro de 1850, em Paranaguá. Faleceu em Curitiba, em 24 de junho de 1905 (NEGRÃO, 1950, p.165).

<sup>6</sup> Ainda assim vale registrar que esses castigos aplicados pelo professor Honório Décio da Costa Lobo evocam, mesmo que de forma fragmentária e bastante deformada, resquícios do método de ensino lancasteriano, que foi aplicado durante um tempo em algumas escolas da Província. De fato, castigos como o barrete, a tranca às costas e o isolamento do quarto escuro parecem guardar alguma relação com as práticas punitivas previstas nesse método, conforme elencadas por Faria Filho et al (2006).

<sup>7</sup> Sobre Dário Vellozo ver, dentre outros, os trabalhos de DENIPOTI (2001) e CORDIOLLI (2006).

<sup>8</sup> Além dos cargos públicos, teve tipografias próprias, como o jornal Escolar e Guayra, redigiu o jornal A República e o periódico O Diabinho e fundou o jornal A Pátria Livre em Paranaguá (NEGRÃO, 1950, p.166).

<sup>9</sup> Foi dispensado da regência da cadeira da Capital em 1889 (GAZETA PARANAENSE, 01/12/1889, p.01).

<sup>10</sup> Pediu exoneração em 1885 (GAZETA PARANAENSE, 22/09/1885, p.01).

<sup>11</sup> Começando a trabalhar a partir do dia 01/07/1888 (GAZETA PARANAENSE, 22/06/1888, p.02).

<sup>12</sup> GAZETA PARANAENSE, 12/01/1886, p.02.

\* Professor doutor no Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

## Correspondência

**Juarez José Tuchinski dos Anjos** – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Universidade de Brasília (UnB) - Departamento de Teorias e Fundamentos. Asa Norte. CEP: 70910900. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

*E-mail:* juarezdosanjos@yahoo.com.br – blb\_etienne@hotmail.com

Recebido em 19 de junho de 2018

Aprovado em 16 de agosto de 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).